



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Soares Fernandes, Fabiana; Gonçalves, Carlos Manuel; Oliveira, Paula Joana
Adaptação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) a uma População Estudantil do
Amazonas/Brasil

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 27, núm. 2, 2014, pp. 233-246

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18831347005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Adaptação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) a uma População Estudantil do Amazonas/Brasil

Adaptation of the Career Commitment Scale for a Sample of Brazilian Students

Fabiana Soares Fernandes^{*, a}, Carlos Manuel Gonçalves^b & Paula Joana Oliveira^b

^aUniversidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

& ^bUniversidade do Porto, Porto, Distrito do Porto, Portugal

Resumo

O presente estudo teve como objetivo adaptar a Escala de Exploração e Investimento Vocacional numa amostra brasileira de estudantes. Fizeram parte da pesquisa 1461 estudantes com idades entre 14 e 24 anos ($M = 17,1$ e $DP = 1,0$) que freqüentavam o ensino médio de escolas públicas e privadas da cidade de Manaus/AM. A Análise Fatorial Exploratória foi utilizada para a identificação das dimensões subjacentes à escala e seleção dos itens com maior índice de saturação. Dos 40 itens da escala original foram mantidos 28, os quais se organizaram segundo a estrutura original de 5 fatores com uma variância explicada de 47,5%. Por seu lado, a Análise Fatorial Confirmatória mostrou a adequação da solução de 5 fatores. As qualidades psicométricas do instrumento permite-nos afirmar que a EEIV-BR é uma escala com potencialidades para avaliar as dimensões do desenvolvimento vocacional no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Vocacional, exploração, investimento, adaptação, ensino médio, análise fatorial.

Abstract

This study aimed to adapt the Career Commitment Scale (CCS) for a sample of Brazilian students. The present study included 1,461 students aged between 14 and 24 years ($M = 17.1$; $SD = 1.0$) who attended public and private schools from Manaus-AM. Exploratory Factor Analysis was used to identify the underlying dimensions of the scale and selection of items with higher saturation. From the 40 items of the original scale, 28 were kept, which were organized according to the original structure of five factors and with an explained variance of 47.5%. Confirmatory Factor Analysis showed the suitability of the solution of five factors. The psychometric qualities of the instrument allow us to state that the CCS-BR is a scale with potential to evaluate the dimensions of career development in the Brazilian context.

Keywords: Career, career exploration, career commitment, adaptation, secondary education, factor analysis.

O desenvolvimento vocacional é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento humano, sob o impacto de diversas influências contextuais micro e macrosociais, atingindo um momento alto quando o adolescente/jovem decide qual o curso superior a que se irá candidatar e irá frequentar. Esta decisão vai interferir no estilo de vida que o jovem passará a ter, podendo ou não proporcionar-lhe satisfação pessoal.

Na perspectiva desenvolvimentista de Super (1984) essa decisão vocacional “tende a ser uma série de mini-decisões de vários graus de importância” (p. 206). Ou seja, esta tomada de decisão não é o resultado do mero conhecimento adquirido acerca de determinadas profissões

e do sistema de formação, mas é fruto das relações que o sujeito constrói com o mundo em que ativamente participa e se envolve emotiva, cognitiva e comportamentalmente. Para Campos (1989b) passa por “um desenvolvimento progressivo de exploração e construção de relações do sujeito com o mundo escolar, profissional e social, pontuado por investimentos mais explícitos em certos momentos” (p. 406). Envolve gostar ou desgostar; valorizar ou desvalorizar; investir mais ou menos; ter experiências de contato com o mundo escolar e profissional, proporcionadas ou não pela família, escola, amigos; tendo como pano de fundo o contexto social no qual se dão essas explorações e investimentos (Campos, 1989b; Campos & Coimbra, 1991).

Entretanto, o desenvolvimento vocacional, ao longo da sua trajetória histórica, foi conceitualizado sob diferentes formas de colocar e resolver o problema das escolhas. As abordagens tradicionais tinham como fundamento teórico as teorias traço-fator que previam uma relação entre as características de personalidade do indivíduo e as carac-

* Endereço para correspondência: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Rua 29 de agosto, 786 B, Centro, Humaitá, Manaus, AM, Brasil 69800-000. E-mail: fabby_fer@hotmail.com, carloslg@fpce.up.pt e pjoliveira@fpce.up.pt

terísticas exigidas por cada profissão. Essas teorias, que predominaram até ao final década de 40, pressupunham uma estabilidade dos traços de personalidade ao longo do tempo (Arthur, Inkson, & Pringle, 1999; Guichard & Huteau, 2001). Estas abordagens não consideravam o processo e os contextos em que ocorrem as escolhas vocacionais, limitavam-se a articular o perfil de interesses, valores e aptidões inatas ao sujeito com as oportunidades de formação e profissão.

Assim, dentro da perspectiva traço-fator, a forma de resolver o problema da escolha circunscrevia-se à realização de programas de orientação profissional organizados a partir de duas etapas sequenciais: a primeira consistia no exame psicológico, ou seja, na aplicação de uma bateria de testes a fim de diagnosticar as características de personalidade, interesses e aptidões dos jovens; e a outra consistia em sessões de informação sobre as oportunidades de estudo/formação e/ou trabalho. O objetivo era descobrir qual a profissão que se adequava às características inatas de cada indivíduo (Campos, 1980). Arthur et al. (1999) chegam a afirmar que essas teorias viam o indivíduo como inerte, uma vez que seu desenvolvimento poderia ser influenciado pelos interesses dos empregadores, ignorando assim, as singularidades do indivíduo; ou seja, em última análise, tratava-se do ajustamento dos sujeitos às oportunidades e necessidades do mundo do trabalho.

No início dos anos 50, as investigações começam a valorizar as intenções de futuro nas preferências profissionais dos jovens, bem como na construção das carreiras ao longo da vida. Um dos primeiros estudos foi de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herman em 1951 (citado em Guichard & Huteau, 2001). Podemos dizer que as novas abordagens passaram a valorizar o desenvolvimento vocacional ao longo da vida, levando em conta os contextos culturais, políticos e econômicos, porque é nestes contextos que o indivíduo se desenvolve, estabelece relações e atribui significados às mesmas. Por esta razão, nessa nova abordagem o termo vocacional não se refere a descobrir para que o indivíduo foi feito, mas sinaliza que os seus interesses profissionais resultam de um processo de construção histórico-social, processo esse que não é estanque e pontual, mas que evolui em paralelo ao desenvolvimento tecnológico, econômico e social (Campos, 1980).

De acordo com Santos (2007), a partir da década de 80, foi dada uma ênfase especial ao desenvolvimento vocacional como um processo que ocorre ao longo do ciclo vital, quando se reconceitualiza esta dimensão do desenvolvimento humano à luz da teoria psicossocial de Erik Erikson (1963, 1968) e, especificamente, a partir do modelo de estatutos da identidade de James Marcia (1966, 1980, 1987). Na realidade, Marcia baseou-se na teoria de Erikson para propor a sua teoria do desenvolvimento da identidade. Marcia (1966) analisou a construção da identidade baseando-se em dois processos: a exploração e o investimento. Para ele a exploração consistia no “processo de análise e ponderação entre várias alternativas possíveis”; e o investimento “pressupõe uma adesão a um determinado

objetivo ou princípio, assim como o desencadear de ações concretas para implementar projetos e escolhas ou agir de acordo com esses mesmos objetivos ou princípios” (Marcia, 1966, citado por Santos, 2007, p. 76).

Essa integração do desenvolvimento vocacional no processo mais amplo do desenvolvimento psicológico (Campos, 1988), que abrange desde o desenvolvimento cognitivo até o desenvolvimento da identidade (Campos, 1989a) dá destaque a dois processos básicos do desenvolvimento humano: a exploração e o investimento (tal como Marcia o fez na construção de sua teoria). Esses dois processos servirão de base para a elaboração e implementação dos projetos profissionais. O investimento pode sinteticamente ser definido como “o elemento que corresponde à dimensão psicológica da relação, porque é o investimento que, mobiliza o sujeito a construir vínculos com o mundo”, coincidindo assim com a relação (Gonçalves, 1997, p. 52). A exploração, por sua vez é o processo psicológico fundamental para o desenvolvimento vocacional, porque é na relação (investimento) que o sujeito estabelece com o mundo, através das experiências diretas e indiretas de contato com as realidades do trabalho e das formações, que os indivíduos vão construindo os seus objetivos vocacionais.

Campos e Coimbra (1991) destacam, portanto, que a exploração e o investimento não são processos separados, mas sim que existe uma relação importante entre eles. A exploração vocacional não só prepara e conduz o indivíduo a novos investimentos, como interage com esse investimento permitindo que se construa uma relação entre os investimentos atuais e futuros desse indivíduo, que vai, por conseguinte, transformar as relações dele com o mundo, promovendo assim, o desenvolvimento. Nessa perspectiva é que os autores (Campos & Coimbra, 1991) propõem o termo “exploração do investimento”. Os autores destacam assim que “a exploração e o investimento não designam etapas sequenciais mas dimensões do mesmo processo de desenvolvimento vocacional onde a relação assume preponderância sobre os seus termos constituintes” (Campos & Coimbra, 1991, p. 14).

Faria, Taveira e Saavedra (2008) afirmam que “a exploração da carreira realizada pelos jovens ao longo da sua escolaridade tem sido associada a avanços na tomada de decisão e na realização de escolhas vocacionais mais adequadas” (p. 18).

Apesar dessa constatação, Sparta, Bardagi e Andrade (2005) afirmam que, no Brasil, a preocupação com a exploração vocacional é algo ainda muito recente, havendo poucos estudos a este respeito. Os estudos existentes têm demonstrado que o padrão de exploração entre os jovens brasileiros é bastante pobre, uma vez que eles realizam uma “busca pouco sistemática de informações sobre si mesmo e o mundo do trabalho” (p. 80). A exploração e o investimento na escolha vocacional são de fundamental importância ao final de uma etapa de estudos, como acontece com os adolescentes, que ao concluírem o Ensino Médio precisam optar ou pela entrada imediata no mundo

do trabalho ou por uma formação superior. No entanto, o sentimento mais comum, na realidade brasileira, é a indecisão vocacional, pela ausência de oportunidades que sejam atrativas para os jovens. Consequentemente, esta falta exploração vocacional leva o indivíduo à incerteza e à indecisão social no momento de realizar as suas escolhas, desistindo facilmente de fazer investimentos ou então investindo em projetos outorgados, sem se rever neles, mas que lhe são impostos socialmente pelo mundo do trabalho pouco qualificado, a que aderem como forma residual de sobrevivência (Sparta et al., 2005).

Esta breve revisão da literatura sobre os processos subjacentes ao desenvolvimento vocacional – a exploração e o investimento – nos possibilita perceber as diferenças das diversas abordagens que foram emergindo ao longo da Psicologia Vocacional, sucedendo-se leituras cada vez mais complexas e complementares de compreensão e de intervenção na orientação vocacional. Enquanto anteriormente falava-se em características de personalidade do indivíduo e características exigidas pelas profissões para adaptar o sujeito à formação e profissão certas, no momento salienta-se a importância da transformação das relações do indivíduo com o mundo (Campos & Coimbra, 1991). Conclui-se, desta forma, que o desenvolvimento vocacional é operacionalizado em comportamentos de exploração e investimento que o sujeito vai realizando, ao longo do desenvolvimento, na relação que estabelece com as tarefas do aprender e do trabalhar, sendo influenciado pela relação que constrói com os vários contextos de vida, em especial, com os mais significativos como a família. Na construção de seu projeto profissional o jovem passará por momentos onde predominarão a exploração (moratória), o investimento com exploração (*achiever*- identidade realizada), ou investimento sem exploração (*foreclosure*- identidade outorgada) ou ainda a ausência de projetos profissionais, ou seja, a ausência de exploração e de investimento (*diffuser*- Difusão; Marcia, 1966).

Vários estudos foram realizados para desenvolver instrumentos para avaliação das dimensões subjacentes ao desenvolvimento vocacional de jovens brasileiros: a exploração e o investimento. Teixeira e Magalhães (2001) desenvolveram a **Escala de Indecisão Vocacional** que procura medir os níveis de indecisão vocacional entendida como um constructo unidimensional. Balbinotti, Marocco e Tétreau (2003) trabalharam na construção do **Inventário de Cristalização das Preferências Profissionais** que busca distinguir duas dimensões associadas à decisão profissional: a clareza e a certeza do autoconceito profissional, entendido como o processo de cristalização das preferências profissionais de adolescentes e adultos jovens. O **Inventário de Levantamento das Dificuldades da Decisão Profissional** (IDDP) de Primi et al. (2000) busca levantar as principais dificuldades dos adolescentes frente a escolha profissional. Segundo os autores, o instrumento é capaz de avaliar três aspectos da indecisão: (a) a percepção de falta de informação e insegurança que possivelmente estão associadas a uma indefinição psicológica

profissional; (b) falta de preparação para a escolha; e (c) conflitos externos (acrescidos de motivações relacionadas aos aspectos econômicos e de prestígio das profissões).

No que diz respeito à exploração vocacional propriamente dita, sinalizam-se dois estudos: (a) o **Levantamento de Exploração Vocacional** (LEV; Sparta, 2003) que foi desenvolvido para avaliar a exploração vocacional em alunos do Ensino Médio brasileiro tendo como base o modelo teórico multidimensional da exploração vocacional e as questões do *Career Exploration Survey* (Stumpft et al., 1983, citado por Sparta, 2003); e (b) A **Escala de Exploração Vocacional para Universitários** (EEV; Teixeira, Bardagi, & Hutz, 2007). Esses pesquisadores almejavam avaliar as duas dimensões do comportamento exploratório vocacional (exploração de si mesmo – que resulta em maior autoconhecimento- e exploração do ambiente- que resulta em maior conhecimento das alternativas educacionais e profissionais do mundo do trabalho). O pressuposto teórico desta escala é de que a exploração é um comportamento fundamental para o desenvolvimento humano pois é a partir dela que o indivíduo conhece o mundo e a si próprio de maneira ativa. De acordo com os autores, no âmbito vocacional a exploração se torna ainda mais importante “pois possibilita a reunião de informações essenciais à formação do autoconceito (geral e vocacional) e facilita a organização da experiência, o que por sua vez está associado a maior maturidade de carreira” (Teixeira et al., 2007, p. 196).

A revisão da literatura realizada no contexto do Brasil revelou a escassez de instrumentos que permitam avaliar os processos subjacentes ao desenvolvimento vocacional, - a exploração e o investimento – e como estes processos se poderão operacionalizar nos vários estatutos vocacionais frente à escolha (Marcia, 1966, 1980). Assim, face à consistência do referencial teórico da EEIV, ou seja, as teorias psicossociais do desenvolvimento psicológico e vocacional (Campos & Coimbra, 1991; Erikson, 1963, 1980; Marcia, 1966, 1986), e tendo como objetivo ampliar o leque de instrumentos disponíveis aos pesquisadores brasileiros interessados nesta área de investigação, optou-se por iniciar o processo de adaptação da EEIV (Gonçalves & Coimbra, 2003) como um contributo para futuras investigações a serem desenvolvidas no Brasil.

A EEIV tendo como principal objetivo compreender o processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens pela operacionalização das dimensões e processos estruturantes que estão subjacentes às escolhas vocacionais, a exploração e o investimento, em ordem a promovê-los e ativá-los mediante ações sistematizadas e intencionalizadas de intervenção (Gonçalves & Coimbra, 2003), vários estudos têm sido desenvolvidos nos últimos anos no contexto português (Gonçalves, 2008; Prata, 2010; Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009) e outros que estão a decorrer utilizando a EEIV.

Prata (2010) investigou o impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. O estudo envolveu

222 jovens alunos do 9º. ano de escolaridade (equivalente ao 9º. ano do ensino fundamental brasileiro) da região de Aveiro/Portugal e encontrou os seguintes valores de alfa de Cronbach: dimensão exploração: 0,85; dimensão investimento: 0,80, dimensão difusão: 0,74, dimensão *foreclosure* tendência e excluir escolhas: 0,73, *foreclosure* em relação aos significativos: 0,56, e uma variância explicada de 49,6%.

Sobral et al. (2009) procuraram verificar o impacto da situação profissional dos pais nas trajetórias vocacionais dos filhos. Esse estudo envolveu 327 adolescentes do 9º. e 12º. ano (o 12º. ano português equivale ao 3º. ano do Ensino Médio brasileiro) na região do Porto/Portugal. Neste estudo, os valores de alfa de Cronbach encontrados foram: dimensão exploração: 0,84; dimensão investimento: 0,84, dimensão difusão: 0,89, dimensão *foreclosure* tendência e excluir escolhas: 0,78, *foreclosure* em relação aos significativos: 0,74, e uma variância explicada de 49,5%.

Gonçalves (2008) no âmbito de um estudo para avaliar o impacto do clima psicossocial da família/pais no desenvolvimento vocacional e nos significados atribuídos ao trabalho por parte dos filhos, com uma amostra de 731 adolescentes do 9º e 12º ano de escolaridade, registrou os seguintes valores de alfa de Cronbach: dimensão exploração: 0,87; dimensão investimento: 0,82, dimensão difusão: 0,77, dimensão *foreclosure* tendência e excluir escolhas: 0,79, *foreclosure* em relação aos significativos: 0,74, e uma variância explicada de 50%. Neste momento, está a decorrer o processo de adaptação da EEIV ao contexto e cultura africana da lusofonia, concretamente em Angola e Moçambique.

Os vários estudos vêm confirmando as qualidades da EEIV, quer do ponto de vista teórico quer das suas qualidades psicométricas, garantindo que está avaliando os dois processos subjacentes ao desenvolvimento vocacional: a exploração e o investimento.

Face às potencialidades teóricas e psicométricas desta escala nos vários estudos realizados no espaço da lusofonia e à escassez de instrumentos sobre o domínio no contexto brasileiro, procurou-se adaptar, no âmbito de uma investigação mais alargada¹, a Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV; Gonçalves & Coimbra, 2003) à uma população estudantil do Amazonas/Brasil, apresentando-se como um contributo para futuras investigações a serem desenvolvidas no domínio do desenvolvimento vocacional.

Método

Participantes

Participaram nesta investigação 1461 adolescentes, sendo 670 (45,9%) do sexo masculino, 780 (53,8%) do

sexo feminino e 11 (0,8%) não responderam, com idades entre 14 e 24 anos ($M = 17,1$ e $DP = 1,0$), finalistas do Ensino Médio, provenientes de 19 escolas públicas e privadas da cidade de Manaus. A caracterização da amostra é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização da Amostra ($n = 1461$)

Nível socioeconômico (codificado)			
Alto	Médio	Médio Baixo	Baixo
17,1%	46,6%	30,1%	6,0%
Sexo			
Masculino		Feminino	
46,7%		53,3%	

Um grupo de 10 adolescentes de ambos os sexos, aleatoriamente selecionados, participaram num estudo prévio de reflexão falada, cujo objetivo foi avaliar as questões do instrumento no que diz respeito à linguagem e a forma como o conteúdo estava sendo apresentado e compreendido. Esse procedimento foi necessário uma vez que o instrumento original é de origem portuguesa tendo sido necessária a adaptação de alguns termos que não são empregados no português típico do Brasil. Alguns exemplos das modificações realizadas são: “Quero *tirar o mesmo curso do meu* melhor amigo” – passou a ser “Quero *fazer o mesmo curso que meu* melhor amigo”; “Sinto que muitas vezes mudo as minhas escolhas de formação escolar porque não tenho ainda a certeza em relação ao meu *projeto vocacional*” – passou a ser - “Sinto que muitas vezes mudo as minhas escolhas de formação escolar porque não tenho ainda a certeza em relação ao meu *projeto profissional*”; “Não vale a pena preparar meu futuro profissional porque o sucesso não depende de mim mas da sorte e das *‘cunhas’*” – passou a ser – “Não vale a pena preparar meu futuro profissional porque o sucesso não depende de mim mas da sorte e das *‘indicações’*”; “Sempre tive muitas *dificuldades a Matemática e a Português*, por isso *não tenho possibilidades de ter* uma profissão de sucesso” – passou a ser – “Sempre tive muitas *dificuldades em Matemática e Português* e por isso *não tenho chances de ter* uma profissão de sucesso”; “A escolha de um curso não é problema para mim, porque sempre tive resultados fracos, por isso *não tenho hipóteses de tirar um curso*” – passou a ser – “A escolha de um curso não é problema para mim, porque sempre tive resultados fracos e por isso *não tenho chances de passar no vestibular*”. Como é possível constatar, foram pequenos os ajustes realizados.

Após este trabalho de reformulação da linguagem e de ter sido analisado por peritos da especialidade realizou-se o estudo principal de adaptação com 1461 adolescentes

¹ Esse estudo faz parte das investigações que estão sendo realizadas no âmbito do Doutorado da primeira autora. A adaptação da EEIV foi o primeiro passo para que o instrumento pudesse vir a ser utilizado no decorrer das referidas investigações.

que responderam à versão final do instrumento (Anexo). Do estudo participaram apenas os jovens cujos pais ou responsáveis de educação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e manifestaram verbalmente o seu desejo de participar.

Instrumento

A Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) é um instrumento de auto-relato composto por 40 itens respondidos de acordo com uma escala do tipo Likert de 6 pontos sendo (1) Discordo totalmente, (2) Discordo raramente, (3) Discordo às vezes, (4) Concordo raramente, (5) Concordo às vezes e (6) Concordo totalmente. Pode ser aplicada individualmente ou coletivamente, mesmo não possuindo limite de tempo, leva cerca de 20 minutos para ser respondida.

O instrumento tem origem portuguesa e avalia os processos de desenvolvimento vocacional dos jovens. A versão original é composta por 40 itens, distribuídos em 5 dimensões, conforme descreve Gonçalves (2008):

1. Exploração Vocacional: avalia os momentos de procura, questionamento, moratória vocacional, na qual o adolescente se sente confrontado com várias possibilidades e alternativas face à escolha profissional (Campos & Coimbra, 1991). Esta dimensão é constituída por onze itens e tem um alfa de Cronbach 0,87. Um exemplo de item desta subescala é: “Não me sinto preparado para me comprometer com uma formação ou profissão específicas porque ainda não tenho suficiente informação sobre outras alternativas” (item 9).
2. Investimento: avalia o processo psicológico em que o sujeito parte para a ação, ou seja, pela exploração do investimento o adolescente reconstrói o investimento atual (Campos & Coimbra, 1991). É constituída por nove itens e tem um alfa de Cronbach 0,82. Um exemplo de item desta subescala é: “Sinto que depois de ter refletido e estabelecido contatos estou preparado para escolher” (item 17).
3. Difusão: este processo vocacional caracteriza aqueles sujeitos que nem exploram nem investem; face à construção de um projeto profissional estão indiferentes (Marcia, 1966). Ausência de projetos (os *diffusers*). Esta dimensão é constituída por oito itens e tem um alfa de Cronbach 0,77. Um exemplo de item desta subescala é: “Não vale a pena perder o meu tempo com estudos e pensar na profissão de futuro porque o tempo tudo resolverá” (item 11).
4. *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas: é um processo que caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional; tendência a excluir a exploração de outras alternativas (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989). Esta dimensão é constituída

por cinco itens e tem um alfa de Cronbach 0,79. Um exemplo de item desta subescala é: “Pelo que conheço dos meus interesses acho que sou capaz de exercer apenas uma profissão” (item 2).

5. *Foreclosure*, em relação aos Significativos: caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional, procurando realizar os projetos outorgados pelos outros significativos como pais, professores e amigos. Esta dimensão é constituída por sete itens e tem um alfa de Cronbach 0,74. Um exemplo de item desta subescala é: “Acho que o único curso e profissão que quero são aqueles que meus pais sempre valorizaram” (item 23).

Alguns itens sofreram pequenos ajustes na ortografia e vocabulário para se adequarem a realidade brasileira, conforme foi salientado anteriormente.

Procedimentos

Coleta de Dados. Inicialmente foram contactados diretores e/ou coordenadores de algumas escolas tanto da rede pública como da privada de Manaus. Nesse contato o pesquisador explicou o objetivo da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados, garantido o anonimato da escola e dos alunos participantes. As escolas que aceitaram participar desse estudo foram entregues os Termos de Consentimento Esclarecido para serem encaminhados aos pais ou responsáveis de educação.

A aplicação do instrumento foi realizada em fevereiro de 2012, com alunos finalistas do Ensino Médio, em um tempo de aula, cujo dia e horário foi combinado com os coordenadores. A EEIV foi administrada de forma coletiva pela investigadora principal. Foram tomados todos os cuidados éticos em relação aos participantes e a pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – CAAE n. 2281.0.000.115 -11.

Análise dos Dados. Para a identificação dos processos de desenvolvimento vocacional foram utilizados os procedimentos de análise fatorial exploratória e confirmatória. A análise fatorial exploratória foi usada inicialmente para identificação de soluções possíveis e eliminação de itens e sua articulação com os fatores da escala original.

A estrutura relacional dos itens foi avaliada pela análise fatorial exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método de componentes principais, seguida de uma rotação varimax. Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, saturação igual ou superior a 0,50 num fator (ou seja, com significado prático, conforme explicitado por Hair, Black, Anderson, & Tatham, 2007) e que não saturavam em mais de um fator ao mesmo tempo. Um item poderia ser eliminado se possuísse carga fatorial superior a 0,30 em mais de um fator ou caso ele se relacionasse diretamente a um fator mal definido, com poucos itens ou com um alfa de

Tabela 2
Distribuição dos Itens por Fatores. Análise Fatorial Exploratória.

	Matrix de Fatores Rotacionados ^a				
	Dimensões				
	1	2	3	4	5
Sinto que muitas vezes mudo as minhas escolhas de formação escolar porque não tenho ainda a certeza em relação ao meu projeto profissional.	0,702				
É difícil decidir-me sobre um projeto profissional porque me parecem que existem muitas alternativas.	0,648				
Não tenho certeza sobre o tipo de trabalho que gostaria de fazer.	0,622				
Tenho dificuldades em fazer escolhas quando disponho de várias opções.	0,622				
É difícil comprometer-me com um projeto profissional porque me sinto inseguro quanto ao futuro.	0,602				
Não me sinto preparado para me comprometer com uma formação ou profissão específicas porque ainda não tenho suficiente informação sobre outras alternativas.	0,581				
Não me sinto preparado para me comprometer com um projeto profissional porque ainda conheço pouco sobre as alternativas que neste momento estou considerando.	0,572				
Não me conheço suficientemente (por exemplo: os meus gostos, interesses, capacidades, valores...) para fazer neste momento uma escolha de formação profissional.	0,551				
Sinto-me confiante quanto à minha capacidade para realizar os meus projetos profissionais.		0,688			
Depois de ter falado com vários profissionais e de ter explorado informações, penso que sei o rumo a dar a minha vida profissional.		0,680			
Depois de ter refletido e estabelecido contatos sinto que estou preparado para escolher.		0,666			
Tenho confiança na minha capacidade e interesse para realizar aquilo que mais gosto profissionalmente.		0,666			
Penso que sei o suficiente sobre as profissões, para fazer com alguma segurança, uma escolha profissional.		0,594			
Tenho pensado sobre a melhor forma de ultrapassar os obstáculos que possam existir na área profissional.		0,551			
Acho que existe um único projeto profissional adequado para mim.			0,799		
Pelo que conheço dos meus valores (por exemplo: a importância do dinheiro, a segurança do emprego...), creio que existe apenas uma única profissão para mim.			0,789		
Pelo que conheço da minha capacidade e do meu talento, creio que existe apenas uma profissão certa para mim.			0,759		
Pelo que conheço dos meus interesses acho sou capaz de exercer apenas uma profissão.			0,634		
Pelo que conheço sobre o mundo do trabalho (do que se faz em cada profissão), penso que em cada momento deverei levar em consideração apenas um único projeto profissional.			0,542		
Quero fazer o mesmo curso que o meu melhor amigo.				0,687	
Gostaria de escolher o curso e a profissão que o meu/minha professor (a) favorito (a) me indicasse.				0,685	
Quero fazer o mesmo curso que o meu/minha professor (a) favorito fez.				0,678	
Não preciso me incomodar em procurar informações sobre o meu futuro profissional porque o psicólogo me diz qual é a minha vocação.				0,592	
Acho que o único curso e profissão que quero são aqueles que os meus pais sempre valorizaram.				0,566	
Não me sinto preocupado em fazer escolhas para o futuro, o que interessa é “curtir” o presente.					0,684
Não sei se quero continuar estudando, mas não estou preocupado com isso.					0,663
Não conheço os cursos superiores existentes, mas isso não me incomoda.					0,652
Não vale a pena perder o meu tempo com os estudos e pensar em uma profissão no futuro porque tudo se resolverá com o tempo.					0,584

^aRotação convergiu em 6 interações.

Cronbach muito baixo (menor do que 0,50). O uso de mais de um critério está de acordo com Maroco (2010) quando afirma que a utilização de um único critério pode levar a retenção de mais/menos fatores do que os considerados os mais relevantes para descreverem a estrutura latente. Para avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO conforme sugerido em Maroco (2010). Todas as análises exploratórias foram realizadas com o *software* SPSS (IBM SPSS *Statistics* 19).

Foi também desenvolvida uma análise fatorial confirmatória através do *software* informático EQS 6.1 (Bentler, 2005) com base nos cinco fatores que emergiram na análise fatorial exploratória. Inicialmente foi realizado um emparcelamento de itens (Little, Cunningham, Shahar, & Widaman, 2002), tendo os *parcellings* sido incluídos como variáveis observadas dos 5 fatores em estudo. Esta opção metodológica foi tomada de modo a que na estimação do modelo fossem incluídos menos parâmetros, o que possibilita a obtenção de um valor de estimação mais estável. Seguidamente foi avaliado o ajustamento global dos fatores de 1ª ordem da EEIV com base nos seguintes indicadores: *comparative fit index* (CFI), *standardized root-mean-square residual* (SRMR), *root mean-square error of approximation* (RMSEA). Segundo Hu e Bentler (1999) os valores que refletem um bom ajustamento do modelo situam-se em: CFI > 0,95, SRMR < 0,08, RMSEA < 0,06.

Resultados

Uma série de modelos exploratórios foi gerada baseando-se nos critérios adotados. Na primeira etapa a AFE sugere uma estrutura de 8 fatores, entretanto o *Screeplot* sugere 5 fatores. Uma vez que na estrutura de 8 fatores, 3 deles apresentam alfa muito baixo (0,56, 0,62, 0,49 e 0,23), optou-se por fixar a extração dos fatores em 5 e analisar os novos dados. A fixação em 5 fatores deveu-se a sugestão apresentada no *screeplot*, além de ir de encontro com a estrutura original da escala sugerida pelo modelo conceitual.

Nessa segunda etapa nos deparamos com 12 itens que não saturaram em nenhum fator e 1 item com carga fatorial menor que 0,30. Esses itens foram eliminados e rodou-se a análise novamente. Surge mais um item que não satura em nenhum fator que foi portanto eliminado. Após esse procedimento observamos todos os itens saturando em um único fator, tendo assim uma escala com 5 fatores (como a original), 28 itens (a original possuía 40) e uma variância explicada de 47,6%. Observamos um KMO = 0,88, considerado bom (0,80 – 0,90) para validação da AFE (Maroco, 2010). O teste de Bartlett à esfericidade apresenta um valor de $\chi^2(378) = 9695,9$, $p < 0,001$.

No que diz respeito aos valores de consistência interna (alfa de Cronbach), das 5 dimensões que compõem a escala, 4 apresentam valores iguais ou superiores a 0,70. a dimensão Difusão foi a única com valor inferior, 0,64, considerado aceitável (Hair et al., 2007).

Na análise fatorial confirmatória inicialmente verificou-se os indicadores de ajustamento global. O valor do teste de Qui-quadrado para o ajustamento do modelo foi significativo [$\chi^2(34) = 224,63$, $p < 0,001$]. Esse dado não é um bom indicador do ajustamento o que pode ser derivado do tamanho da amostra, devido à sensibilidade do Qui-quadrado a essa variável (Hair et al., 2007). No entanto é importante a análise de outras medidas em simultâneo, a fim de considerar um bom ajuste do modelo. Outra medida válida portanto, é o CFI (0,96). A literatura descreve que valores superiores a 0,95 são indicativos de um bom ajustamento (Hu & Bentler, 1999). Observou-se o RMSEA (0,06) que verifica a magnitude da diferença entre duas matrizes de correlação, uma probabilística, envolvendo erro, e outra verdadeira, isenta de erros. O índice indicou um ajustamento adequado do modelo, já que valores inferiores a 0,08 indicam um ajustamento aceitável. OSRMR (0,04) quanto mais próximo de zero, melhor, sendo o valor inferior a 0,05, indicador de um bom ajustamento (Hu & Bentler, 1999). Podemos concluir que o modelo testado refletiu um bom ajustamento dos dados.

Acrescente-se ainda que os índices de saturação dos itens nos respectivos fatores são bastante adequados, tendo-se situado entre 0,59 e 0,83. Por fim, dada a magnitude das correlações entre os fatores de 1ª ordem que constituem o modelo concluímos que estes são independentes, não se justificando o teste de uma estrutura de 2ª ordem, o que vai ao encontro dos autores originais. Apresenta-se na Figura 1 o resultado da Análise Fatorial Confirmatória.

A versão final do final do Instrumento, que na versão brasileira passa a designar-se Escala de Exploração e Investimento Vocacional – Versão Brasileira – EEIV-BR (Anexo), ficou com a seguinte distribuição dos itens:

1. Exploração Vocacional: Constituída por 8 itens: 3, 9, 13, 16, 19, 21, 24, 27; alfa de Cronbach 0,80.
2. Investimento: Constituída por 6 itens: 6, 10, 14, 17, 20, 22; alfa de Cronbach 0,75.
3. Difusão: Constituída por 4 itens: 1, 4, 7, 11; alfa de Cronbach 0,64.
4. *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas: Constituída por 5 itens: 2, 5, 15, 25, 28; alfa de Cronbach 0,77
5. *Foreclosure*, em relação aos Significativos: Constituída por 5 itens: 08, 12, 18, 23, 26; alfa de Cronbach 0,70.

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos itens por fatores e os respetivos alfas encontrados nessa pesquisa em comparação com outras investigações que fizeram uso desse instrumento. A análise dessa tabela nos permite constatar que as qualidades psicométricas da EEIV vêm sendo mantida ao longo dos anos e das investigações que tem feito uso deste instrumento.

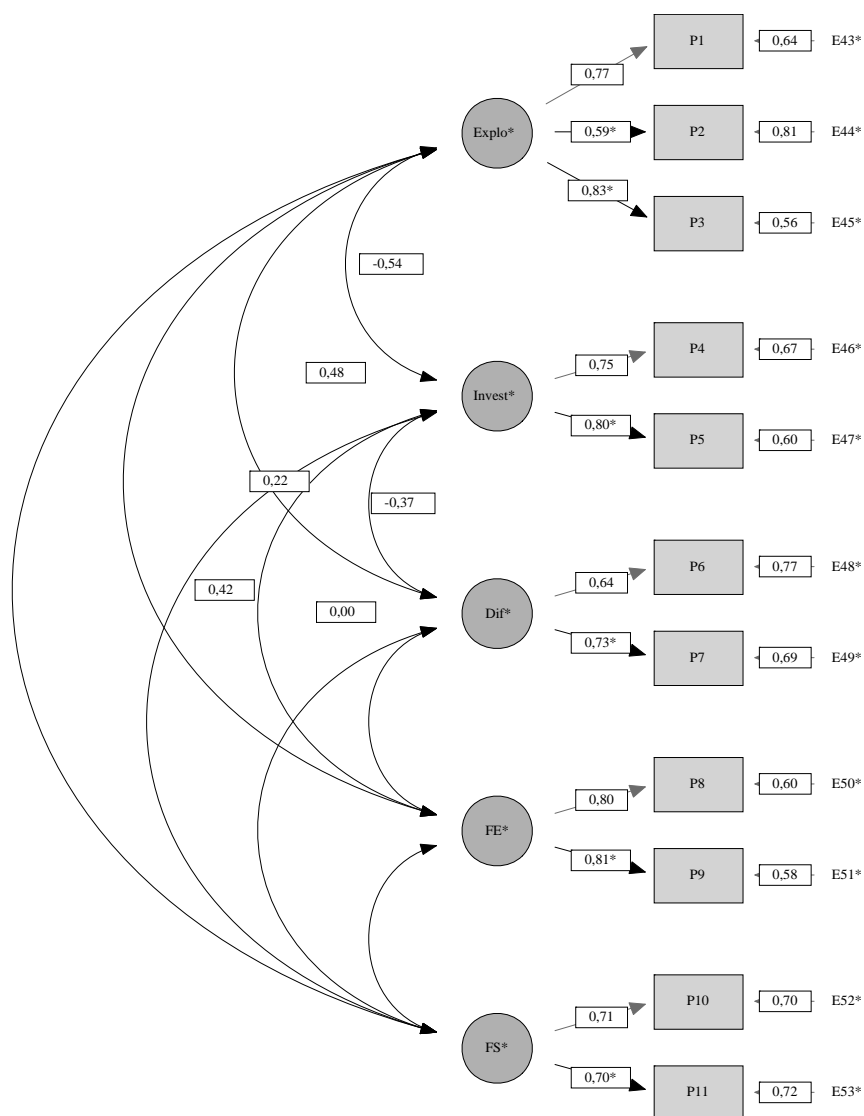


Figura 1. Modelo de análise fatorial confirmatória da Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV.

Nota. *Parâmetro livre.

Tabela 3

Tabela Comparativa da Distribuição de Itens por Fatores/Subescalas e Respetivos Alfas

Subescalas	No. itens		Alfa Cronbach				
	Escala original Gonçalves & Coimbra (2004)	Presente estudo	Escala original Gonçalves & Coimbra (2004)	Presente estudo	Sobral (2008)	Prata (2010)	Lebreiro & Antunes (2012)
Exploração	11	08	0,87	0,80	0,84	0,85	0,95
Investimento	09	06	0,82	0,75	0,84	0,80	0,79
Difusão	08	04	0,77	0,64	0,89	0,74	0,85
Tendência e Excluir Escolhas	05	05	0,79	0,77	0,78	0,73	0,72
Foreclosure	07	05	0,74	0,70	0,75	0,56	0,86
Totais	40	28	0,84		0,78		0,90
Total de variância explicada			49,5%	47,6%	49,6%	49,6%	49,5%

Analisada e confirmada a estrutura fatorial da escala e aplicado o instrumento, partiu-se para as análises. Portanto, na Investigação sobre se o sexo e nível socioeconômico se relacionavam com o desenvolvimento vocacional, para tal foram realizadas MANOVAS.

Registraram-se diferenças significativas entre estudantes do sexo masculino e feminino [Traço Pillai = 0,03; $F(5,14) = 9,154$; $p < 0,001$; $\eta^2p = 0,03$; $\eta = 1,0$],

nas dimensões *Foreclosure* em relação aos Significativos (*Foreclosure* SIG) e da Difusão. Na dimensão *Foreclosure* SIG os estudantes do sexo masculino apresentaram scores mais elevados do que as estudantes ($M = 1,92$; $DP = 0,97$; $M = 1,67$; $DP = 0,86$, respectivamente). Na dimensão Difusão os estudantes também se destacaram em relação às estudantes, apresentando médias mais elevadas ($M = 1,87$; $DP = 0,99$; $M = 1,58$; $DP = 0,85$, respectivamente), conforme Tabela 4.

Tabela 4

Análise de Variância do Desenvolvimento Vocacional e Sexo: Valores de F, P, Partial Eta Square, Médias e Desvio Padrão da Dimensão com Diferença Significativa

Dimensões	η^2p	$F(5,14)$	p	Masculino		Feminino		Diferenças
				M	DP	M	DP	
Exploração	0,001	1,361	0,244					
Investimento	0,001	2,029	0,155					
Forec. TEE	0,000	0,461	0,497					
Forec. SIG	0,018	25,754	< 0,001	1,92	0,97	1,67	0,86	Masc > Fem
Difusão	0,024	34,295	< 0,001	1,87	0,99	1,58	0,85	Masc > Fem

Nota. Em negrito valores com diferença estatística significativa.

Em relação ao NSE encontraram-se diferenças significativas na dimensão *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas (*Foreclosure* TEE) [Traço Pillai = 0,01; $F(15,42) = 1,565$; $p = 0,07$; $\eta^2p = 0,005$; $\eta = 0,89$], sendo a classe melhor favorecida economicamente (alta) aquela em que os jovens realizam mais escolhas outorgadas sem ter rea-

lizado comportamento de exploração, apresentando assim tendência a excluir a exploração de outras alternativas [$F(3,42) = 3,323$, $p = 0,01$]. De acordo com o *post hoc* Tukey HSD, a maior diferença encontra-se entre a classe com melhor poder aquisitivo ($M = 2,83$; $DP = 1,23$) e a classe menos favorecida (baixa; $M = 2,41$; $DP = 1,09$) conforme Tabela 5.

Tabela 5

Análise de Variância do Desenvolvimento Vocacional e NSE: Valores de F, P, Partial Eta Square, Médias e Desvio Padrão da Dimensão com Diferença Significativa

Dimensões	η^2p	$F(3,42)$	p	NSE alto		NSE baixo		Diferenças
				M	DP	M	DP	
Exploração	0,001	0,326	0,80					
Investimento	0,000	0,222	0,88					
Forec. TEE	0,007	3,323	0,01	2,83	1,23	2,41	1,09	NSE alto > NSE baixo
Forec. SIG	0,004	1,954	0,11					
Difusão	0,005	2,458	0,06					

Nota. Forec. TEE = *Foreclosure* Tendência a excluir escolhas; Forec. SIG = *Foreclosure* em relação aos Significativos. Em negrito valores com diferença estatística significativa.

Discussão

Este estudo teve como objetivo adaptar a Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV-BR para uma amostra de jovens do Ensino Médio da região do Amazonas. A Análise Fatorial Exploratória apresentou uma solução final com 28 itens distribuídos em 5 fatores consonância com a estrutura dimensional da escala origi-

nal, o que vem confirmar a consistência conceitual e teórica subjacente à construção do instrumento original. A redução de número de itens em relação à escala original explica-se pelo fato de se ter assumido como critério de saturação de 0,50, quando na original foi adotado o critério de 0,30. Esta opção visou, por um lado tornar a escala menos pesada para o utilizador garantindo a avaliação de cada dimensão com menos itens; por outro lado, permitir a diferenciação de

cada dimensão, eliminando itens que saturassem em duas dimensões em simultâneo.

No que diz respeito aos valores de consistência interna (alfa de Cronbach), 4 dimensões (exploração, investimento, *foreclosure* tendência a excluir escolhas e *foreclosure* em relação aos significativos) apresentaram valores iguais ou superiores a 0,70, o que é considerado aceitável (Hair et al., 2007). A dimensão Difusão foi a única com valor inferior, 0,64. Apesar de levemente abaixo do valor geralmente aceite, não torna a dimensão inválida por dois fatores: (a) primeiro que, ao se tratar de uma pesquisa exploratória, uma vez que esse trata-se da validação de um novo instrumento que nunca foi utilizado na população brasileira, o valor de alfa aceite pode diminuir até 0,60 (Hair et al., 2007); (b) os valores de alfa poderão estar relacionados com o número de itens da dimensão; ora a versão brasileira perdeu vários itens da escala original. Por isso, em futuras investigações pretende-se continuar a desenvolver a escala, construindo novos itens para cada uma das 5 dimensões, em especial para a da difusão, tornando a versão brasileira da EEIV, mais consistente do ponto de vista das suas qualidades psicométricas, concretamente quanto a sua consistência interna, valores de alfa de Cronbach e quanto ao total da sua variância explicada.

Quanto à Análise Fatorial Confirmatória, confirmou a estrutura dimensional sugerida pela AFE, apontando para níveis de ajustamento satisfatórios, salientando a robustez conceitual subjacente à construção da escala original. Assim, a EEIV-BR poderá constituir-se como um contributo útil à investigação no contexto brasileiro, onde se constata uma escassez de instrumentos para avaliar os processos estruturantes subjacentes ao desenvolvimento vocacional: a exploração e o investimento segundo a teoria dos estatutos de identidade vocacional de Marcia (1966).

Em relação às diferenças entre os sexos as pesquisas têm-se mostrado contraditórias. Alguns estudos não têm encontrado diferenças entre sexos nas várias dimensões do desenvolvimento vocacional (Neiva, 2003; Prata, 2010; Prata, Barbosa-Ducharne, & Gonçalves, 2012). Outros estudos têm sinalizado algumas diferenças encontrando níveis mais elevados de indecisão, ansiedade, insegurança, depressão e exploração vocacional no sexo feminino (Faria et al., 2008; Gonçalves, 2008; Hutz & Bardagi, 2006; Sparta, 2003; Sparta et al., 2005). Os dados desta investigação vão de encontro a estes últimos estudos, apontando para a existência de diferenças em pelo menos duas dimensões do desenvolvimento vocacional, o *Foreclosure-SIG* e a Difusão, sendo os rapazes os que se destacam. A característica comum a ambas as dimensões é a ausência de exploração vocacional.

No que diz respeito à exploração, Sparta (2003) esclarece que as estudantes do sexo feminino dão mais importância às escolhas profissionais do que os do sexo masculino e acreditam que ter mais informações sobre o mundo do trabalho irá ajudá-las na escolha e tomada de decisão. Sparta afirma ainda que essa postura feminina pode estar relacionada com as mudanças no papel da

mulher em relação ao mundo do trabalho ocorrida nas últimas décadas. Os dados dessa mesma pesquisa (Sparta, 2003) destacam ainda que a indecisão e o sexo são fatores preditivos da exploração vocacional. Essa relação veio a ser constatada por Hutz e Bardagi (2006) que encontraram nos adolescentes mais indecisos altos índices de depressão e ansiedade, o que indicou as suas dificuldades em realizar uma opção profissional. Os jovens menos indecisos já possuíam uma escolha vocacional sustentada na exploração dos seus interesses e valores e não apenas resultante da necessidade de dar uma resposta ao projeto social. Ou seja, estes estudantes tiveram a oportunidade de realizar uma exploração vocacional que lhes permitiu realizar investimentos mais consistentes e nos quais se sentiram implicados.

Outros estudos salientam que estudantes do sexo feminino parecem revelar mais maturidade, mais responsáveis nas suas escolhas e com maior autoconhecimento do que os seus pares do sexo masculino (Balbinotti et al., 2003; Neiva, Silva, Miranda, & Esteves, 2005). Embora estas dimensões não tenham sido diretamente avaliadas neste estudo, contudo indiretamente relacionam-se com os processos psicológicos subjacentes a todo o desenvolvimento, também ao vocacional, a exploração e o investimento. As estudantes que participaram neste estudo pelas várias razões sublinhadas anteriormente, como a igualdade de acesso e sucesso às oportunidades sociais, parecem estar mais envolvidas em atividades de exploração e investimento vocacional do que os seus pares, rapazes (Gonçalves, 2008).

Ao refletirmos sobre o fato dos rapazes além de apresentarem a ausência de exploração procuram realizar projetos outorgados pelos significativos (*Foreclosure SIG*), recorremos a Soares (2002) quando este destaca que a identidade profissional dos jovens pode se estabelecer com base nas identificações com as figuras significativas. Além do fato de que a importância atribuída pela família a cada profissão também pode influenciar as decisões dos adolescentes. O autor sublinha ainda que quando os pais se sentem realizados profissionalmente, os filhos podem ter uma maior liberdade para realizar suas escolhas; mas quando os pais não exercem a profissão das suas expectativas podem projetar para os filhos a realização vicariante das expectativas não realizadas, exercendo sobre estes uma pressão e influência nas escolhas, sobretudo quando se tratam de projetos vocacionais, cursos e profissões com elevado prestígio social (Gonçalves, 2008). Nessa perspectiva, Berlato (2007) sublinha que comportamentos como obediência, machismo e virilidade estão presentes nos valores culturais de cada família, e que estes valores são, sobretudo, inculcados e transmitidos aos filhos homens na tomada de decisão profissional, nomeadamente por parte da figura paterna. Por outro lado, Neiva (2003) constata que as estudantes realizam ações de exploração vocacional de forma mais autónoma, responsável e independente, não se sentindo tão pressionadas como os rapazes em relação aos seus pares e significados (familiares, professores, amigos, etc.) na construção das suas escolhas profissionais.

Em relação ao NSE e o desenvolvimento vocacional são os jovens de classes sociais mais elevadas que tendem a realizar escolhas mais outorgadas, sem previamente terem passado por processos de questionamento e exploração vocacional. Ou seja, manifestam uma tendência em excluir a exploração de outras alternativas (*foreclosure* TEE). Este resultado é consentâneo com Gonçalves (1997, 2008) que constata que os adolescentes que provêm de famílias de nível socioeconômico alto tende a ser, normalmente, um grupo mais cristalizado e acomodado, evitando as oportunidades de exploração porque constroem a representação de que as suas famílias lhe garantem os apoios instrumentais necessários para atingir os objetivos pretendidos. Por isso, os contextos familiares de NSE alto, tendem a ser contextos favoráveis à emergência de sujeitos com estatutos de identidade outorgada, favoráveis ao cumprimento do projeto vocacional da família, ou então, sujeitos em difusão.

São os adolescentes de NSE médio e médio alto que revelam níveis de exploração e investimento vocacional mais elevados, tal como era esperado. Sendo a classe média e média alta as que detêm maiores expectativas de mobilidade social ascendente, realizam todos os investimentos disponíveis para proporcionarem aos seus descendentes as melhores condições motivando-os no investimento de formações mais longas e de maior prestígio social para que no futuro possam aceder às melhores oportunidades de sucesso profissional e realização pessoal (Gonçalves, 2008). Segundo Sampaio e Guimarães (2009), além destas famílias de NSE médio e médio alto facilitarem aos seus filhos o acesso à informação (que amplia o conhecimento geral e potencializa o investimento na formação), também lhes proporcionam as melhores e mais competitivas escolas do ensino médio - que no Brasil são as do ensino privado - para mais facilmente garantirem o acesso aos cursos e universidades mais apetecíveis e prestigiadas do ponto de vista social. Nesta mesma linha, Ashby e Schoon (2010) afirmam que segundo as teorias da socialização, os jovens provenientes de famílias mais privilegiadas têm mais oportunidades de educação, mais acesso a recursos financeiros, conhecimento das oportunidades do mundo do trabalho/profissional e às redes de informação.

As investigações analisadas, entre outras, confirmam os dados deste estudo que apontam que o maior ou menor acesso à informação e às várias oportunidades de educação/formação e do trabalho está relacionado com o *background* sócio cultural e econômico das famílias de proveniência, permitindo ou inviabilizando aos jovens explorar as alternativas possíveis para a sua formação. Contudo, os jovens que participaram desse estudo, e que pertencem à classe social mais alta, parecem não fazer uso desses recursos e, portanto, fazem investimentos sem realizarem explorações de outras alternativas; ou seja, são jovens outorgados, que ao terem garantias da parte dos significativos de oportunidades de trabalho, acomodam-se às condições oferecidas pelos significativos sem necessitarem de lutar e construir projetos pessoais. Parece que é o projeto familiar que determina os projetos pessoais (Fernandes

& Gonçalves, 2012; Gonçalves, 1997, 2008). Mas são os jovens provenientes de NSE médio, grupo social de maior expectativa de mobilidade social, que parecem realizar projetos vocacionais mais explorados e investidos aproveitando os apoios garantidos da parte dos seus significativos (Gonçalves, 2008).

Outro aspecto relacionado com o NSE da família de origem e o seu impacto no desenvolvimento vocacional dos jovens que vem sendo sinalizadas em algumas pesquisas é a pressão exercida pelos pais de NSE mais elevado sobre as escolhas profissionais dos filhos, dando assim também sustentabilidade aos resultados deste estudo. De acordo com Lapor e Heppner (2009), a intensificação das pressões externas por parte dos pais gera um potencial desconforto e ansiedade nos jovens, sobretudo quando as suas escolhas de formação e profissão inesperadamente não correspondem às expectativas do projeto familiar família. Neste sentido, Coimbra e Fontaine (2010) constataram que os jovens apresentavam níveis superiores de autoeficácia para profissões cujo estatuto é o mais próximo do da sua família de origem. Ou seja, os jovens provenientes de NSE mais elevados apresentavam níveis mais elevados de autoeficácia quando optavam por cursos e profissões de elevado estatuto social. Será esta mais uma das razões, a acrescentar às já refletidas anteriormente, para a não exploração e para o assumir de projetos outorgados por parte dos jovens de NSE elevado dos sujeitos que participaram neste estudo?

Estas reflexões, provinda da revisão da literatura, alerta a comunidade científica para o impacto que o estatuto socioeconômico e cultural das famílias de origem assume na construção dos projetos vocacionais das gerações futuras e que a dimensão mais poderosa que está subjacente às escolhas vocacionais, quer por parte dos pais quer dos filhos, para ser o estatuto e prestígio social de um curso ou profissão (Gottfredson, 1981, 1996). Ou seja, os significados que se atribuí ao desenvolvimento vocacional não surgem do vácuo social, mas estão rigorosamente situadas num contexto socio-histórico e cultural de significados, valores, cosmovisões e de relações emocionais construídas.

Tal como uma mensagem só faz sentido no contexto total em que ocorre, as histórias de cada um de nós estão embebidas/impregnadas do tempo histórico que vivemos, das famílias donde provimos, da escola que frequentamos, do espaço que habitamos, da cultura, das regras e valores tácitos ou explícitos da comunidade a que pertencemos. (Rosnow & Georgoudi, 1986, p. 4)

Somos impregnados pelas histórias das nossas culturas, das nossas famílias, da escola que frequentamos e das oportunidades que nos são proporcionadas ou inviabilizadas nos contextos de pertença (Blustein, 2001; Chaves et al., 2004; Richardson, 1993).

Conclusão

Este estudo teve como principal objetivo adaptar a Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV – para uma amostra estudantil brasileira. Não foi necessário

realizar a tradução uma vez que o instrumento original foi construído em português, tendo sido necessário apenas alguns ajustes, através do procedimento da reflexão falada, no que diz respeito à construção das frases e substituição de algumas palavras que não são comuns no português típico do Brasil.

As análises realizadas – análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória – confirmaram a consistência do modelo teórico subjacente à construção da escala original, garantindo à partida que poderá ser um instrumento com enormes potencialidades para ser desenvolvido e aperfeiçoado em futuras investigações no contexto brasileiro, onde existe uma escassez de instrumentos para avaliarem estas dimensões psicológicas no âmbito do desenvolvimento vocacional.

De forma geral, as qualidades psicométricas do instrumento (EEIV), no que concerne aos valores de consistência interna (alfas de Cronbach) de cada subescala são considerados aceitáveis, apresentando valores iguais ou superiores a 0,70 (Hair et al., 2007), embora com valores ligeiramente inferiores à versão original, pela perda de alguns itens em várias subescalas por se situarem abaixo do valor de saturação definida e não serem suficientemente diferenciadores. Como consequência, também os valores totais de variância explicada do instrumento situa-se abaixo dos valores originais.

Estas constatações e limitações que poderão ser explicadas, em última análise, pelas singularidades culturais de cada país, ou seja, os jovens do Amazonas constroem significados diferentes sobre os vários itens que pretende avaliar as dimensões do desenvolvimento vocacional em função dos contextos histórico e sociais onde se inserem, colocam futuros desafios aos investigadores de prosseguirem estudos de desenvolvimento da versão brasileira da EEIV, construindo novos itens adequados ao contexto e melhorarem as qualidades psicométricas do mesmo.

Tendo em conta que no contexto brasileiro existem poucos instrumentos para avaliarem o desenvolvimento vocacional, este estudo poderá constituir-se como um contributo importante para a investigação para ampliar o leque de instrumentos disponíveis a serem utilizados em futuras pesquisas que visem investigar estes domínios na população brasileira.

Importa salientar como limitação no processo da adaptação do instrumento o contexto específico onde foram recolhidos os dados. Embora a amostra se possa considerar com alguma dimensão, o fato deste estudo se ter circunscrito a um estado do Brasil, o Amazonas, e especificamente à cidade de Manaus, não se poderão generalizar estes resultados a outros estados do Brasil. As características socioeconômicas e culturais da cidade de Manaus e do estado do Amazonas condicionam inevitavelmente os resultados observados, de forma que estes resultados devem apenas servir de indicadores para futuros estudos para o desenvolvimento dos instrumentos em causa noutras regiões do Brasil.

Referências

- Arthur, M. B., Inkson, K., & Pringle, J. K. (1999). *The new careers*. London: Sage.
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Carrere success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior* 77, 350-360. doi:10.1016/j.jvb.2010.06.006
- Balbinotti, M. A. A., Marocco, A., & Tétreau, B. (2003). Verificação de propriedades psicométricas do Inventário de Cristalização das Preferências Profissionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 71-86.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6.1: Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berlato, R. F. (2007). *A relação entre o gênero e a escolha profissional de adolescentes* (Monografia de conclusão de curso, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, Brasil).
- Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 171-182. doi:10.1006/jvbe.2001.1823
- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional modelo f the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Campos, B. P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 15, 195-230.
- Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 1-12.
- Campos, B. P. (1989a). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In *Questões de política educativa*. Porto, Portugal: Asa.
- Campos, B. P. (1989b). Intervenção em orientação vocacional: Algumas questões de valores. *Revista Inovação*, 2, 403-409.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Chaves, A. P., Diemer, M. A., Blustein, D. L., Gallagher, L. A., DeVoy, J. E., Casares, M. T., & Perry, J. C. (2004). Conceptions of work: The view from urban youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 275-286. doi:10.1037/0022-0167.51.3.275
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2010). Será que sou capaz? Estudo diferencial de autoeficácia com alunos do nono ano. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 5-22.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Norton.
- Faria, L. C., Taveira, M. do C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Fernandes, F. S., & Gonçalves, C. M. (2012). Escolhas vocacionais dos jovens: Projetos pessoais ou projetos familiares. *AMAçônica*, 8, 173-184.
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal).
- Gonçalves, C. M. (2008). *Pais afitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2003, 12-13 jun.). *Estatuto dos adolescentes face às escolhas vocacionais*. Comunicação apresentada na 6ª Conferência Bi-anual da *Society for Vocational Psychology* —APA— Escola Trabalho: Contextos e transições, Coimbra, Portugal.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2004). Validação da escala de exploração e investimento vocacional à população portuguesa de adolescentes e jovens. In C. M. Gonçalves, *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da orientação*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R., & Tathan, R. L. (2007). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criterion for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hutz, C. S., & Bardagi, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: A influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73. doi:10.1590/S1413-82712006000100008
- Lapour, A. S., & Heppner, M. J. (2009). Social class privilege and adolescent women's perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 56(4), 477-494. doi:10.1037/a0017268
- Lebreiro, M. J., & Antunes, C. (2012, 12-13 jun.). Relação entre a percepção das atitudes parentais, a autoestima e a maturidade vocacional em alunos do ensino básico e secundário. In *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos"* (pp. 262-271). Gualtar, Portugal: Universidade do Minho.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question and weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151-173.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychological development theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-24.
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to study of ego identity development. In H. Terry & K. Yardley, *Self and identity: Perspectives across the lifespan* (pp. 161-171). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3. ed.). Lisboa, Portugal: Silábo.
- Neiva, K. M. C. (2003). A maturidade para a escolha profissional: Uma comparação entre alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 97-103.
- Neiva, K. M. C., Silva, M. B., Miranda, V. R., & Esteves, C. (2005). Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 1-14.
- Prata, A. I. V. (2010). *O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal).
- Prata, A. I. V., Barbosa-Ducharme, M. A., & Gonçalves, C. M. (2012). *O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes*. Simpósio conduzido no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Primi, R., Munhoz, A. M. H., Brighetti, C. A., Nucci, E. P., Pellegri, M. C., & Moggi, M. A. (2000). Desenvolvimento de um Inventário de Levantamento das Dificuldades da Decisão Profissional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13, 451-463.
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433. doi:10.1037/0022-0167.40.4.425
- Rosnow, R. L., & Georgoudi, M. (1986). *Contextualism and understanding in behavioral science: Implications for research and theory*. New York: Praeger.
- Sampaio, B., & Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada, São Paulo*, 13(1), 45-68. doi:10.1590/S1413-80502009000100003
- Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: Do jovem ao adulto*. São Paulo, SP: Summus.
- Sobral, J. M. (2008). *O impacto da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências, Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal).
- Sparta, M. (2003). *A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro* (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil).
- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Andrade, A. M. J. (2005, jul./dez.). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia*, 22, 79-88.
- Sobral, J. M., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007, jan./abr.). Escala de Exploração Vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 12(1), 195-202.
- Teixeira, M. A. P., & Magalhães, M. O. (2001). Escala de Indecisão Vocacional: Construção de um instrumento para pesquisa com estudantes do ensino médio. *Aletheia*, 13, 21-26.

Recebido: 27/03/2012
1ª revisão: 21/12/2012
Aceite final: 09/01/2013

Anexo

Escala de Exploração e Investimento Vocacional – Versão Brasileira – EEIV-BR

As afirmações que se seguem, referem-se a algumas questões que podem surgir quando se tem que **escolher um curso ou uma profissão**. Usando a escala proposta assinale com uma cruz ou um círculo o número que indica o seu grau de acordo ou desacordo em relação à frase, tendo em conta que ela reflete a forma como atualmente você se sente em relação à sua escolha profissional.

Discordo totalmente	Discordo raramente	Discordo às vezes	Concordo raramente	Concordo às vezes	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6
1. Não sei se quero continuar estudando, mas não estou preocupado com isso.	1	2	3	4	5 6
2. Pelo que conheço dos meus interesses acho sou capaz de exercer apenas uma profissão.	1	2	3	4	5 6
3. É difícil decidir sobre um projeto profissional porque parece que existem muitas alternativas.	1	2	3	4	5 6
4. Não conheço os cursos superiores existentes, mas isso não me incomoda.	1	2	3	4	5 6
5. Pelo que conheço da minha capacidade e do meu talento, creio que existe apenas uma profissão certa para mim.	1	2	3	4	5 6
6. Tenho pensado sobre a melhor forma de ultrapassar os obstáculos que possam existir na área profissional.	1	2	3	4	5 6
7. Não me sinto preocupado em fazer escolhas para o futuro, o que interessa é “curtir” o presente.	1	2	3	4	5 6
8. Gostaria de escolher o curso e a profissão que o meu/minha professor (a) favorito (a) me indicasse.	1	2	3	4	5 6
9. Não me sinto preparado para me comprometer com uma formação ou profissão específica porque ainda não tenho informações suficientes sobre outras profissões.	1	2	3	4	5 6
10. Sinto-me confiante quanto à minha capacidade para realizar os meus projetos profissionais.	1	2	3	4	5 6
11. Não vale a pena perder o meu tempo com os estudos e pensar em uma profissão no futuro porque tudo se resolverá com o tempo.	1	2	3	4	5 6
12. Não preciso me incomodar em procurar informações sobre o meu futuro profissional porque o psicólogo me diz qual é a minha vocação.	1	2	3	4	5 6
13. Sinto que muitas vezes mudo as minhas escolhas de formação escolar porque não tenho ainda a certeza em relação ao meu projeto profissional.	1	2	3	4	5 6
14. Penso que sei o suficiente sobre as profissões, para fazer com alguma segurança, uma escolha profissional.	1	2	3	4	5 6
15. Acho que existe um único projeto profissional adequado para mim.	1	2	3	4	5 6
16. Não me conheço suficientemente (por exemplo: os meus gostos, interesses, capacidades, valores...) para fazer neste momento uma escolha de formação e profissional.	1	2	3	4	5 6
17. Depois de ter refletido e estabelecido contatos sinto que estou preparado para escolher.	1	2	3	4	5 6
18. Quero fazer o mesmo curso que o meu/minha professor (a) favorito fez.	1	2	3	4	5 6
19. É difícil me comprometer com um projeto profissional porque me sinto inseguro quanto ao futuro.	1	2	3	4	5 6
20. Depois de ter falado com vários profissionais e de ter explorado informações, penso que sei o rumo a dar a minha vida profissional.	1	2	3	4	5 6
21. Não me sinto preparado para me comprometer com um projeto profissional porque ainda conheço pouco sobre as alternativas que neste momento estou considerando.	1	2	3	4	5 6
22. Tenho confiança na minha capacidade e interesse para realizar aquilo que mais gosto profissionalmente.	1	2	3	4	5 6
23. Acho que o único curso e profissão que quero são aqueles que os meus pais sempre valorizaram.	1	2	3	4	5 6
24. Não tenho certeza sobre o tipo de trabalho que gostaria de fazer.	1	2	3	4	5 6
25. Pelo que conheço dos meus valores (por exemplo: a importância do dinheiro, a segurança do emprego...), creio que existe apenas uma única profissão para mim.	1	2	3	4	5 6
26. Quero fazer o mesmo curso que o meu melhor amigo.	1	2	3	4	5 6
27. Tenho dificuldades em fazer escolhas quando disponho de várias opções.	1	2	3	4	5 6
28. Pelo que conheço sobre o mundo do trabalho (do que se faz em cada profissão), penso que em cada momento deverei levar em consideração apenas um único projeto profissional.	1	2	3	4	5 6