

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Álan Belém B. B. de Oliveira

Carina Dana Christof

Luíza Mastrangelo

Maria Clara Garioli

Rafael Vasconcellos

**UMA REVISÃO DOS TESTES APLICADOS AO PROCESSO
DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Rio de Janeiro, RJ

2018

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | Introdução..... | 1 |
| 1.2 | Metodologia..... | 3 |
| 2 | Avaliação dos testes..... | 4 |
| 2.1 | Escala de Atividades do Questionário de Busca Autodirigida (SDS)..... | 4 |
| 2.2 | Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br)..... | 7 |
| 2.3 | Escala de Aconselhamento Profissional (EAP)..... | 12 |
| 2.4 | Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP)..... | 16 |
| 2.5 | Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP)..... | 20 |
| 2.6 | Escala de Preferência por Objetos Ocupacionais (EPOOc)..... | 24 |
| 2.7 | Procedimento de Desenhos de Profissionais com Estórias (DP-E)..... | 28 |
| 3 | Discussão..... | 31 |
| 4 | Conclusão..... | 35 |
| 5 | Referências..... | 37 |

1 INTRODUÇÃO

Na história da Orientação Profissional brasileira, o período que refere-se ao início e meados do Século XX foi marcado por um intenso desenvolvimento na área, com abertura de institutos e centros de pesquisa em psicologia aplicada à escolha e seleção profissional, o que fez com que vários instrumentos e testes psicológicos, específicos para esse fim, fossem desenvolvidos e estudados (Ambiel & Noronha, 2011). Entretanto, nas décadas de 1960 e 1970 os avanços que impulsionaram a área diminuíram, tendo sido retomados em meados da década de 1980, inclusive no que toca à construção de instrumentos. Embora a partir da década de 1990 tenha havido no Brasil maior interesse nos instrumentos de avaliação psicológica voltados para a orientação profissional, pesquisadores afirmaram que muitos dos instrumentos publicados no país não contavam com estudos sobre suas qualidades psicométricas, o que os tornava impróprios para uso profissional (Ambiel & Noronha, 2011; Okino & Pasian, 2010).

Hoje o que se observa são grandes mudanças ocorridas pela globalização e pelo acelerado avanço tecnológico, fazendo com que novos espaços de intervenção e de reflexão para a Orientação Profissional passem a surgir juntamente com grandes mudanças nas relações de trabalho. Assiste-se, assim, um interesse crescente de alguns autores em desenvolver teorias e modelos de decisão que integrem a complexidade e o dinamismo que caracterizam as sociedades de um mundo cada vez mais global, além de reconhecer que os percursos de carreira deixaram de ser lineares, passando a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida (Carvalho & Taveira, 2012). Para esses autores, é necessário valorizar os fatores contextuais da tomada de decisão, o papel dos acontecimentos não planejados, a criatividade e a adaptabilidade para que se possam explicar as novas complexidades das vidas de trabalho dos indivíduos (Bardagi e Albanaes, 2015; Carvalho & Taveira, 2012; Lent, Brown & Hackett, 2002).

É importante notar também que cada vez mais se tem percebido a necessidade da Orientação Profissional ir além da transição escola-campo profissional, alcançando novos espaços e possibilidades. O CEDEFOP - *European Centre for the Development of Vocational Training* (2005), por exemplo, usa o termo orientação ao longo da vida para designar um conjunto de atividades que facilitam para pessoas de qualquer idade e em qualquer momento de suas vidas a identificação de suas suas capacidades, competências, e interesses, a fim de ganharem autonomia em seus percursos individuais em diversas áreas, como na educação e no

trabalho. Nesse sentido, a avaliação psicológica, dentro do processo de Orientação Vocacional/Profissional (OVP), pode funcionar como processo facilitador da compreensão da dinâmica psicológica dos indivíduos, conquistando uma posição de relevante contribuição nesse contexto (Okino & Pasian, 2010) e constitui instrumento de base para ajudar os indivíduos a realizarem suas escolhas, concedendo agência quando possível e contribuindo para uma auto exploração e exploração de possibilidades profissionais. Vale ressaltar, entretanto, que o foco das pesquisas no campo da OVP no Brasil ainda são majoritariamente jovens que estão saindo da escola, sendo poucos os artigos cuja amostra abarcou adultos empregados ou desempregados e pessoas caminhando para a aposentadoria (Ambiel, Campos, & Campos, 2017).

Um ponto necessário a ser colocado é que é difícil afirmar que todas as intervenções de carreira conduzidas no país sejam benéficas ou alcancem os objetivos propostos, uma vez que aquelas que não o são possivelmente não estão descritas ou publicadas. Nesse sentido, faz-se aqui um comentário relativo ao artigo de Laws (2013, citado por Bardagi e Albanaes, 2015), em que o autor sugere a publicação de resultados negativos e replicações, a fim de ampliar a credibilidade da Psicologia enquanto ciência e, além disso, afirma que enquanto os resultados negativos permanecerem em “segredo” ou ocultados, a eficiência da investigação e da intervenção em Psicologia está ameaçada. Certamente, a impressão que nos dá é que carece uma certa humildade aos estudos publicados.

Dois pontos se destacaram fortemente com o aprofundamento da pesquisa e da literatura no campo da OVP: o primeiro, é a grande preferência por adaptação de testes estrangeiros, evidenciando pouca produção original dentro do território brasileiro; já o segundo ponto diz respeito à grande variedade de construtos analisados pelos testes correspondentes, mostrando uma pluralidade no que diz respeito à investigação dos diferentes fatores que influenciam a carreira profissional, como a maturidade, a autoeficácia, as competências e as habilidades. Autores como Nunes, Okino, Noce & Jardim-Maran (2008) englobam esses construtos no construto *interesses profissionais*, no qual eles apresentam três modos de encará-lo: pela teoria da personalidade (tipologias de Holland), pela Teoria Sócio-Cognitiva (a partir da autoeficácia) e pela Psicodinâmica.

1.2 METODOLOGIA

O presente trabalho consistiu na análise crítica de um total de 7 testes psicológicos que abordam o tema da Orientação Vocacional/Profissional. São eles: Escala de Atividades do Questionário de Busca AutoDirigida (SDS), Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br), Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), Escala de Aconselhamento Profissional (EAP), Procedimento de Desenhos de Profissionais com Estórias (DP-E), Escala de Preferências por Objetos Ocupacionais (EPOOc). É importante ressaltar que os 5 primeiros testes citados (SDS, EAE-EP, BBT-Br, EMEP e EAP) constam como favoráveis pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) enquanto dos outros últimos dois, 1 não se encontra no Sistema e o outro não foi considerado apto para o uso profissional (DP-E). Foram achados também outros testes, como o AIP e a Bateria TSP, a partir do site do SATEPSI, mas não foram usados por encontrarmos estudos.

Assim, a partir do embasamento em uma literatura científica acerca dos testes de Orientação Vocacional/Profissional pesquisada nas plataformas SciELO, PepSIC e na Revista Brasileira de Orientação Profissional, além de pesquisas em outras databases (Wiley Online Library, Springerlink) e de consulta ao site do SATEPSI diretamente, observou-se que, no que diz respeito ao campo da Orientação Vocacional/Profissional (OVP), ele ainda é um dos campos que carecem de pesquisa e de instrumental de avaliação para propiciar intervenções mais consistentes (Ambiel & Noronha, 2011). Como colocam Bardagi e Albanaes (2015), percebe-se nessa área pouco volume de estudos e uma concentração dos existentes em intervenções grupais com adolescentes, reduzindo o escopo dos testes. Além disso, aponta-se a necessidade de diversificação dos estudos de avaliação de intervenções vocacionais no Brasil, e a necessidade de inclusão de objetivos voltados à avaliação de processos (busca investigar as condições associadas a um dado resultado) e não apenas de resultados (busca avaliar a eficácia da intervenção), tendo em vista o ganho na atividade interventiva e uma melhor compreensão da dinâmica de decisões de carreira. Tendo isso em vista, os testes serão analisados separadamente, onde depois na discussão serão ressaltados aspectos quanto às suas aplicações na avaliação de resultados e processos.

2 AVALIAÇÃO DOS TESTES

2.1 Escala de Atividades do Questionário de Busca Autodirigida (SDS)

A Escala de Atividades do Questionário de Busca Autodirigida (2009) foi realizada por Camélia Mansão, Maiana Nunes, Monalisa Muniz e Ricardo Primi a partir de uma adaptação da escala de *Self-Directed Search Career Explorer* (SDS) proposta por Holland em 1997. Em sua teoria ocupacional, Holland propôs o conceito de personalidade vocacional para designar o que considera a variável mais importante para entendermos a escolha profissional de um indivíduo. Para ele, a personalidade vocacional se desenvolve como o produto da hereditariedade em interação com o ambiente e suas contingências singulares de reforçamento (Magalhães, 2013). Assim, postula seis categorias que caracterizam as pessoas e os ambientes da nossa cultura: realista (R), investigativo (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C).

O tipo Realista (R) refere-se ao masculino, fisicamente forte, pouco sociável. Tem boa coordenação motora e rapidez e prefere os problemas concretos aos abstratos (Mansão e Yoshida, 2006). O tipo Investigativo (I) é hábil em lidar com a manipulação de palavras e idéias, sendo geralmente introvertido e possuindo uma necessidade permanente de compreender as coisas. Na inclinação tipicamente artística (A), o sujeito prefere usar seus sentimentos, emoções, intuição e criatividade para interagir no ambiente, utilizando-se de impressões subjetivas e fantasias para interpretar e solucionar problemas (Mansão e Yoshida, 2006). O indivíduo Social (S) tem preferência por papéis em que possa ajudar ou educar outras pessoas, procurando promover o bem estar de pessoas e sendo inerente o desejo de interação social (Magalhães, 2013). O tipo Empreendedor (E) é caracterizado como aventureiro, dominante, entusiasta, impulsivo e extrovertido. Por fim, o sujeito convencional (C) valoriza o sucesso comercial e/ou financeiro, porém, manifesta poucas habilidades verbais e de liderança.

Tendo isso em vista, Holland (1997 citado por Magalhães, 2013) aponta que as pessoas buscam ambientes ou profissões correspondentes à expressão de sua personalidade vocacional, sendo que cada indivíduo possui uma hierarquia de preferência pelos seis tipos de ambiente e apresentam um perfil tipológico particular. Dessa forma, a escolha de uma profissão é uma expressão da personalidade e, por isso, para o autor, as pessoas de um grupo profissional respondem de modo similar a muitas situações e problemas e criam ambientes interpessoais característicos. Por isso, a satisfação, a estabilidade e a realização profissional

dependem da congruência entre a personalidade do indivíduo e o ambiente físico e social no qual trabalha (Magalhães, 2013).

A Escala de Atividades do Questionário de Busca Autodirigida foi planejada como um instrumento de aconselhamento vocacional autoaplicado, autopontuado e autointerpretado, exigindo do indivíduo uma autoavaliação em preferências, habilidades e competências pertinentes a cada tipo de interesse do modelo hexagonal (os 6 tipos de categorias - RIASEC) de Holland. Ela possui 220 itens e é composta por 4 partes: escala de interesses por atividades, interesses por ocupações, auto-estimativas de competências, e auto-estimativas de habilidades (Magalhães, 2013). A avaliação dos interesses parte do pressuposto que indivíduos escolhem profissões considerando suas atrações e aversões a determinadas atividades e ambientes de trabalho. Assim, os interesses medidos são considerados preditores confiáveis das escolhas de carreira.

A fim de compreender a validade da Escala de Atividades do Questionário de Busca Autodirigida, foi analisado o estudo de validade de critério realizado por Magalhães (2013). Esse teve como objetivo verificar se as medidas dos seis tipos de interesse propostos por Holland são capazes de discriminar grupos de estudantes universitários de diversos cursos de graduação. Participaram do estudo de validade de critério 398 estudantes universitários (186 homens e 212 mulheres) com idades entre 19 a 38 anos, estudantes do segundo ou terceiro semestre de diversos cursos de graduação de uma universidade pública da região nordeste do Brasil. Os estudantes estavam matriculados nos seguintes cursos (com as respectivas codificações RIASEC de acordo com o Caderno de Carreiras): Psicologia (SI), administração (IC), química (IR), serviço social (SE), ciência da computação (RC ou IE), matemática (IE), secretariado executivo (CS), engenharia civil (IR) e arquitetura (AI) (Magalhães, 2013). Utilizou-se um modelo Likert de 5 pontos desde (1) com significado de “nada interessante” a (5) com significado de “totalmente interessante”. Na pesquisa, a amostra foi segmentada por curso e foram analisadas as diferenças entre os escores de interesses RIASEC (fator intragrupo) em cada curso separadamente, a fim de examinar se as diferenças apresentadas correspondem às expectativas teóricas relativas aos tipos de interesse predominantes em cada curso (Magalhães, 2013). Vale ressaltar que o efeito do fator intragrupo foi significativo ($p < 0,001$) em todas as comparações.

Os dados obtidos permitiram afirmar que, de modo geral, as expectativas derivadas do modelo de hexagonal de Holland foram corroboradas nos resultados das comparações realizadas. No entanto, comparações intragrupo revelaram que estudantes de engenharia têm

escores mais elevados nos interesses Empreendedor e Realista, nos quais o interesse investigativo não apresenta a relevância esperada no perfil do grupo. Esses dados indicam que, na amostra estudada, os aspectos empreendedores das atividades do engenheiro civil são mais atraentes do que os investigativos (Magalhães, 2013). Além disso, a psicologia apesar de ter sido codificada como SI no Caderno de Carreiras de Holland, a estatística descritiva e as comparações intragrupo indicaram que os interesses predominantes desses estudantes foram dos tipos social, empreendedor e artístico. Mais um resultado não esperado foi que os estudantes de administração e secretariado obtiveram os escores mais elevados no interesse empreendedor. Porém, as carreiras de administrador (IC) e secretário (CS) não são codificadas, prioritariamente, como empreendedoras de acordo com o Caderno de Carreiras do Questionário de Busca Autodirigida. Tendo isso em vista, Magalhães (2013) sugere o uso atento e contextualizado das codificações tipológicas de carreira listadas no instrumento, de modo a adequá-las às características específicas das relações entre educação e trabalho no Brasil.

Ademais, Arnold (2004, apud Mansão e Yoshida, 2006) questionou o modelo de Holland, fazendo referência ao problema da congruência, isto é, a existência de relação entre tipo e o modelo ambiental. Segundo o autor, é provável que os seis tipos não sejam suficientes para representar adequadamente a estrutura vocacional de interesses e de personalidade, podendo não ser suficientes para contemplar a totalidade desses construtos. Para isso, utilizou como exemplo duas análises. A primeira de Assouline e Meir (1987 citado por Arnold, 2004) no qual combinaram os resultados de 53 correlações em estudos publicados e não publicados, envolvendo um total de 9.041 pessoas, e encontraram uma correlação média entre congruência e satisfação de 0,21. Em uma outra pesquisa, Tranberg, Slane e Ekeberg (1993, citado por Arnold, 2004) examinaram estudos publicados, incluindo os de Assouline e Meir em seu artigo, além de alguns novos. Tranberg acabou com 17 correlações com um total de 8.608 pessoas para as quais informações sobre congruência ocupacional estavam disponíveis. Eles encontraram uma correlação média entre congruência e satisfação de 0,20, o que é praticamente idêntico ao achado de Assouline e Meir (Arnold, 2004). Dessa forma, levando em consideração que a hipótese de congruência é central tanto para a teoria quanto para a prática de Holland, e que, uma correlação de 0,2 entre duas variáveis significa que as pontuações em uma delas predizem 4% da variância na outra, o problema da congruência se torna verdadeiramente relevante para a escala (Arnold, 2004).

Vê-se então que, mesmo a SDS sendo uma teoria importante no campo da Orientação Profissional, há pontos em que ela deve ser revista com cautela. As associações entre congruência e resultados mostraram-se elusivas, sendo insuficientemente precisas ou abrangentes, principalmente porque alguns elementos pessoais que são importantes na escolha vocacional não se refletem suficientemente bem na teoria e nas medidas de Holland (Arnold, 2004). Uma possível razão para isso pode ser explicada pela dificuldade em definir e avaliar com precisão a natureza do ambiente em que ocorrem as experiências pessoais. Além disso, os ambientes na teoria não foram conceitualizados ou medidos inteiramente de forma apropriada, principalmente tendo em vista o atual momento em que as inovações culturais e as constantes mudanças nas demandas de ocupações poderiam exigir uma revisão permanente na descrição dos tipos e modelos ambientais. Dessa forma, sugere-se que a teoria de Holland e as medidas associadas devam ser mais desenvolvidas e seus elementos processuais precisam de mais atenção (Arnold, 2004). Apesar das críticas, é notável que a Escala de Atividades do Questionário de Busca Autodirigida continua sendo uma das mais importantes bases para novos achados teóricos e novas práticas, além de apresentar resultados satisfatórios quanto à validade para diferentes populações, originárias de países tais como Nova Zelândia, Canadá, Nigéria, Gana e Austrália (Mansão e Yoshida, 2006) e até mesmo no Brasil como aponta a pesquisa de Mansão e Yoshida (2006) em que a SDS apresentou bons indicadores de precisão, assim como de validade¹. Conclui-se assim que o “problema da congruência” não invalida a Tipologia de Holland e, conseqüentemente, a Escala de Atividades do Questionário de Busca Autodirigida.

2.2 Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br)

A versão brasileira do Teste de Fotos de Profissões foi formulada por Erika Tiemi Kato Okino, Mariana Noce, Renata Assoni, Sonia Pasian, e André Jacquemin, conforme consta no site do SATEPSI. O teste é essencialmente um teste projetivo com 96 fotos de profissionais realizando funções e é baseado no teste homônimo (BBT - *Berufsbilder Test*) de autoria de Martin Achtnich que, segundo o autor, tem como objetivo principal a clarificação dos interesses profissionais (Achtnich, citado por Okino et al, 2003) no processo de orientação vocacional. Com forte embasamento teórico na Teoria Pulsional de Szondi (Okino et al, 2003) o teste propõe oito fatores de inclinação que caracterizam interesses profissionais, reunidos e

¹ Foram encontrados seis fatores com eigenvalue $\geq 1,0$ e cargas fatoriais superiores a 0,30 e que explicaram 94,42 % da variância, percentual excelente em se tratando de instrumento de auto-relato. Além disso, o alfa de Cronbach apresentou variação entre 0,87 e 0,90.

pareados nas diferentes fotos, de modo que esses fatores mostram *tendências fundamentais* ou *elementos de base*, essenciais para a escolha da carreira do indivíduo e conseqüentemente para o seu futuro equilíbrio psíquico e saúde mental (Okino & Pasian, 2010), além de ser dividido nas versões masculina e feminina (ambas aprovadas pelo SATEPSI em 2005). Nessa concepção, compreende-se os interesses e tendências como representantes das necessidades individuais ao longo da vida, passíveis de modificação por variáveis internas ou socioculturais, possuindo “natureza de permeabilidade e desenvolvimento” e “ultrapassando uma concepção determinística única para o comportamento humano” (Okino et al, 2003, p. 24). O BBT-Br é, segundo Nunes, Okino, Noce & Jardim-Maran (2008), um teste da abordagem psicodinâmica, avaliando tanto processos conscientes quanto inconscientes.

O teste se propõe a se informar sobre as estruturas primária e secundária de interesses do indivíduo, de acordo com uma tabela, além de seus desinteresses e rejeição de atividades, e os fatores se organizam em: (W) necessidade de tocar, contato físico; (K) necessidade de força física e agressividade; (S), subdividido em (Sh) necessidade de ajudar e (Se) dinamismo e energia; (Z) estética, necessidade de observar e ser observado; (V) necessidade de razão, conhecimento e objetividade; (G) intuição, ideia e imaginação; (M) necessidade de reter e lidar com fatos materiais; (O), subdividido em (Or) necessidade de falar e (On) necessidade de nutrir (Okino et al, 2003). Os fatores também contam com adicionais (indicados pelo ‘, como G’ e Z’) que indicam a necessidade de formação acadêmica para a execução da tarefa (Welter, 2007). Essas inclinações são identificadas por meio da frequência de distribuição de escolhas dos fatores. A adaptação brasileira do teste precisou reformular quase metade das fotos, tendo como imediata a necessidade do teste se fundar sobre bases nacionais em estudos como os de Jacquemin em 1998 e 2003².

Cada foto das 96 fotos apresentadas possui um fator primário e um fator secundário que são levados em conta no enquadramento da atividade exercida pelo indivíduo da foto, e se tem certo cuidado para que cada fator se delinieie bem na atividade projetiva. Primeiramente, os clientes do teste devem escolher as fotos que lhes agradam (+), desagradam (-) ou que lhes são indiferentes (0), e depois através de um processo de *associação* formar grupos das fotos que agradam e dizer quais foram os critérios para isso, talvez até mesmo narrando uma história acerca das cinco fotos favoritas. Essa atividade, segundo os autores, mostra as estruturas primárias e secundárias na escolha profissional que é capaz de propiciar satisfação e saúde mental, isto é, parte do pressuposto da personalidade como bloco de fundação das

² Uma curiosidade é que, na adaptação brasileira, a maioria das fotos relacionadas ao fator G e G’ precisaram ser reelaboradas. Os autores atribuem isso a diferenças essencialmente culturais (Okino et al, 2003).

necessidades que precisam ser atendidas pelos sujeitos em suas atividades profissionais. Estar em algo que não combina com o seu perfil personalístico acaba por levar ao adoecimento e a falta de rendimento.

O estudo aqui analisado (Okino & Pasian, 2010) quanto à validade e a precisão do BBT-Br se propõe tanto a ser um estudo de validade de construto (por meio de Análise dos Componentes Principais) quanto de critério (por comparação de validade de convergência com resultados do teste SDS de Holland, via ρ de Pearson). A amostra de cunho não-probabilístico por conveniência consistiu em 497 adolescentes (295 do sexo feminino e 202 do sexo masculino) com idade entre 16 e 19 anos de idade, todos estudantes da rede pública de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. A consistência interna dos oito fatores foi analisada por meio de alfa de Cronbach, encontrando valores entre 0,57 e 0,80, valores esses indicadores de um nível de precisão mediano do instrumento segundo Sisto (apud Okino & Pasian, 2010). Sabe-se também que o alfa de Cronbach se tornou um bom instrumento para testemunho de fidedignidade do instrumento, se livrando de problemas que surgiam no Teste-Reteste. Após um bom índice KMO (0,75 e 0,79, para as versões feminina e masculina respectivamente) e teste de Esfericidade de Bartlett $\rho < 0,000$, o artigo procede com resultados da ACP com variância explicada entre 38 e 40%. Aqui, dois problemas parecem surgir: primeiro, de que a variância explicada não parece ser bom preditor de qualidade para a interpretação de uma análise fatorial exploratória segundo perspectivas clássicas (Damásio, 2012, p. 222), requerendo a apresentação das cargas fatoriais para uma análise confiável. O segundo, é de que a Análise de Componentes Principais é desencorajada nas investigações em Psicologia, já que os componentes tendem a apresentar maior carga fatorial e taxas de variância explicada infladas quando comparadas a Análise Fatorial, gerando resultados imprecisos na possibilidade de existência de um construto latente (Costello & Osbourne como citado por Damásio, 2012).

Outro importante aspecto do estudo de validade de Okino & Pasian é a relação convergente positiva entre os oito fatores do BBT-Br e os seis modelos personalísticos do hexágono RIASEC de Holland, demonstrada por sucessivas correlações significativas moderadas entre os fatores e os tipos. O aspecto que mais chamou atenção na versão masculina, por exemplo, foi que o coeficiente de correlação ρ de Pearson entre o fator Z (relacionado à estética, à necessidade de ver e ser visto) e o tipo Artístico de Holland atingiu 0,559, representando a correlação mais alta na versão masculina. Na versão feminina, a mesma ligação foi a segunda mais alta; a correlação mais relevante se deu entre o fator V e o

tipo Convencional, que não parecem ter muita ligação teórica entre si. Um fator que, imagina-se, deveria se correlacionar muito mais estreitamente com o tipo Convencional é o M.

Outro ponto também surgiu na investigação do artigo: o segundo tipo de Holland, que se relaciona com o fator Z, recebe uma explicação contraditória quando comparadas as versões masculina e feminina do teste. Expliquemos: na versão masculina, o segundo tipo correspondente é o Social, o que acarreta na explicação do artigo de que o viver artístico tem consigo uma necessidade de ser reconhecido e de manter laços sociais. No entanto, na versão feminina, o segundo tipo mais correspondente com o fator Z é o que diz respeito ao Realista, e o artigo mais uma vez dá uma explicação dizendo que o fator Z é a necessidade de se manter ligado aos interesses estéticos sem a perda de vínculo com a racionalidade e com a lógica. O que acontece é uma contradição aparente dos elementos teóricos do BBT-Br com a informação empírica, visto que os tipos Social e Realista tem valores ‘altos’ em apenas uma das tabelas. Quando correlacionados com o fator Z, o tipo Realista tem 0,347 na tabela feminina e apenas 0,142 na tabela masculina, enquanto o tipo Social tem 0,242 na tabela feminina e 0,396 na tabela masculina. Soma-se a isso que o tipo Realista é pouco sociável na leitura de Holland (Mansão e Yoshida, 2006). Por isso, a explicação que o artigo dá para que os dados empíricos estejam em consonância com a estrutura teórica parece, certas vezes, cair na armadilha de uma suposta diferença entre os sexos sem que essa esteja declarada na literatura, podendo ser um problema com a consistência teórica frente os dados de validação.

Acreditamos que todos esses pontos poderiam danificar a validade do construto, ao invés de reafirmá-la, mostrando-nos que os fatores não estão muito bem definidos. Contudo, cabe ressaltar que o estudo foi considerado um sucesso por alguns autores, sendo considerado um estudo de validade profundo e promissor no que diz respeito à validade do BBT-Br, por ter tido uma convergência positiva com o teste já consagrado das tipologias de Holland, visto que ambos os testes, de pontos de vistas teóricos, relacionam as características da personalidade do indivíduo com o seus respectivos interesses. Não é esperada, no final das contas, uma correlação perfeita entre os diferentes inventários, visto que o número de fatores e tipos são quantitativamente distintos, mas ainda assim o trabalho parece suceder em traçar uma correlação moderada entre os tipos de Holland e os fatores de Achtnich.

Uma coisa que nos é intrigante é a divisão de gênero no BBT-Br, decorrente da divisão de gênero do teste original de Achtnich. Embora nos seja desconhecida a razão original da divisão, entende-se através de Pasion et al. (2007) que a versão masculina foi aplicada para ambos o sexos em território Brasileiro durante um certo período de tempo. O

que acontece é que na dissertação de Nunes, sob orientação de André Jacquemin, procurou-se verificar a eficácia da versão feminina do BBT em 50 adolescentes do sexo feminino, sendo que em 25 foram aplicados as cartelas referentes ao sexo masculino. O que a investigação trouxe foi que a versão feminina possibilitou a confirmação do fator primário em 70 fotos, enquanto a masculina confirmou-se em apenas 66 fotos. Outro estudo que trouxe a discussão a tona foi o de Melo-Silva et al. (2003), que aplicou também a versão original do teste, e verificou predominância do fator O (nutrição e cuidado) no grupo feminino e predominância do fator V (razão e objetividade) no grupo masculino.

Talvez, se entenda que depreende-se disso uma justificção teórica para a existência da diferença das duas versões do teste. No entanto, certas cartilhas parecem apenas reforçar uma divisão de gênero essencialista que talvez dificulte o empoderamento necessário para ir ao encontro de estereótipos de gênero e barreiras como a da discriminação sexual, empoderamento este que seria produtivo para a escolha de carreira e para a intervenção clínica da Orientação Vocacional e Profissional. Por exemplo, a presença da cartilha de Bailarina (Z's) como relacionada primariamente à estética e segundo à energia psíquica, tem como seu contraponto masculino o Ator de Teatro (Z's). Na verdade, a parte masculina relacionada com o balé é o Professor de Balé (Z'w). O contraponto exato de Aeromoça (S'z) é o de Piloto (S'z). Vemos situações semelhantes em correlatos como o de Secretária Estenógrafa (Vo) e Homem de Negócios (Vo). Observa-se também a predominância de 'profissões' relacionadas ao cuidado no BBT-Br feminino, como Dona de Casa (Mv) e Mãe com Criança (Ow). A profissão Médico (S's) tem seu correspondente não em Médica, mas em Pediatra (S'w) e a tabela feminina possui tanto Enfermeira (Sk) quanto Enfermeira de Idosos (Sm). Em contraposição, a tabela masculina possui muitas posições de liderança, como diretores (V'w e Z's) e Maestro (Z'g). Adiciona-se a isso que, como revelado em Noce (2008), a cartela de Mãe com Criança (Ow) é a cartela com maior frequência nos grupos femininos, conforme diz o manual do BBT, uma vez que “essa imagem relaciona-se com aspectos de cuidado e sensibilidade, além de revelar aceitação das expectativas sociais sobre o papel feminino materno e a inclusão pelas adolescentes do projeto futuro de ter filhos” (Noce, 2008, p. 165). Como aponta Saavedra (2013), esses estereótipos se mantêm em testes vocacionais que fazem uma divisão de gênero:

Este discurso posiciona a mulher de uma forma muito particular no espaço público (...) orientando-a para profissões que reproduzem a sua principal função no espaço privado: a maternidade. Por outro lado, as mulheres que fogem a este posicionamento (...) vêm-se em posições subjectivas particularmente contraditórias,

onde entram em competição discursos sobre ser mulher (ser feminina, mãe, esposa carinhosa e cuidadora) e profissional (ser engenheira, assertiva, decisora, manipuladora de objectos) que são vistas como socialmente incompatíveis (Saveedra, 2013, p.12).

Também como apontado por Saveedra (2013), as consultas em grupo de OVP são as que parecem ter maior poder na transformação de um paradigma que perpetua papéis de gênero, pois promove a discussão e a reflexão acerca do cumprimento de papéis de gênero e do essencialismo atribuído aos sexos. Decorre-se disso que o BBT-Br, por ter sido usado de modo grupal em diversos estudos, tem grande potencial transformador desperdiçado.

Tendo isso em vista, nos parece claro que certas coisas devem ser apontadas quanto à precisão e validade do teste BBT-Br. Primeiramente, a adaptação brasileira parece ter tido uma amostra pouco representativa de 91 alunos e 100 alunas. Sabendo que tal empreendimento acarretou na mudança de em média 45% das fotos de modo a englobar com mais exatidão a realidade brasileira (Okino et al, 2003), e visto que é este exato mesmo teste em sua forma que parece estar aprovado pelo SATEPSI, talvez isso se mostre como um desafio quanto a consistência dessas fotos. Aqui vale ressaltar, por exemplo, o estudo de Welter (2007), que fez uso de 112 fotos. Contudo, é importante dizer que o teste passou pelos mais diversos estudos, como mostra Pasian et al. (2007), desde que foi trazido pelo professor André Jacquemin para o Brasil, incluindo uma dissertação em forma de estudo longitudinal (por E. M. Bernardes, em 2000), estudos de validade interna da forma feminina e masculina e estudos de utilidade e validade clínica (Melo-Silva et al., 2003). O BBT-Br é o único teste projetivo para Orientação Vocacional disponível no SATEPSI e parece possuir para a comunidade científica grande valor clínico e de orientação instrumental nos espaços em que se propõe o processo de escolha profissional, possibilitando a exploração vocacional e um entendimento acerca da personalidade. Talvez fosse interessante fazer uma exploração de validade discriminante, visto que um estudo de validade convergente talvez indique resultados apenas positivos e não seja o suficiente para uma validade robusta (Campbell & Fiske, 1959).

2.3 Escala de Aconselhamento Profissional (EAP)

A Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) consta como favorável para uso profissional no SATEPSI, tendo como autores Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Ana Paula Porto Noronha e Fermino Fernandes Sisto. Seu objetivo, segundo Ottati e Noronha (2016), consiste em clarificar a preferência do participante em relação aos seus gostos, sem restringir necessariamente à uma área ou profissão específica. A escala é, portanto, uma

escala de avaliação de interesses por preferências laboriais. Além disso, é um instrumento de autorrelato e parte do pressuposto de que as profissões são escolhidas em função das preferências que as pessoas têm em relação a algumas características das ocupações e não a outras, de modo que a reunião de várias delas configura um determinado campo de interesse (Noronha & Ottati, 2016). A EAP pode ser utilizada tanto individualmente quanto em grupo, em participantes com idade superior a 17 anos, sendo sua aplicação caracterizada por um Caderno de Questões e uma Folha de Resposta (Toledo, 2008). As respostas estão no formato quantitativo, o qual os avaliados devem numerar de 1 a 5 o quão dispostos estão em realizar atividades descritas em 61 questões.

Em sua validação, a pesquisa contou com uma amostra de 762 estudantes universitários de São Paulo e Minas Gerais (59% mulheres e 41% homens). Esses frequentavam 13 carreiras distintas, entre elas: Administração, Direito, Educação Artística, Educação Física, Engenharias, Fisioterapia, Jornalismo, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Turismo, Medicina e Veterinária (Toledo, 2008). As evidências de validade contaram com a utilização do *scree plot*, que serviu para interpretar a existência de seis a oito fatores. A partir da análise fatorial foi possível estudar a validade do construto e da estrutura interna de seus itens, chegando assim em sete dimensões e tendo a variância explicada de 57,31%. Os fatores encontrados foram definidos em: *Ciências Exatas* (interesses por tarefas mais concretas, que envolvem o uso ou desenvolvimento de tecnologia); *Artes e Comunicação* (reúne interesses por atividades criativas e que usem a comunicação para a expressão de idéias); *Ciências Biológicas e da Saúde* (foco este no cuidado das pessoas, no sentido físico e psicológico), *Ciências Agrárias e Ambientais* (interesse em trabalhar em contato com ambientes abertos, com objetos concretos e foco em ações sobre o meio ambiente); *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (foco nos trabalhos de cunho assistencial); *Atividades Burocráticas* (interesse por tarefas de classificação e organização) e *Entretenimento* (interesse em entreter pessoas por meio de eventos, apresentações, turismo e outros).

Para saber até que ponto as dimensões encontradas se ajustariam às carreiras universitárias frequentadas pelos estudantes, comparou-se as médias obtidas pelos participantes em cada dimensão em relação ao curso de cada um (Toledo, 2008). Assim, com objetivo de conhecer quais carreiras poderiam ser diferenciadas por cada dimensão, procedeu-se a uma análise de variância. No fator Ciências Exatas, as médias mais altas foram de estudantes das Engenharias, e as menores foram encontradas em estudantes de Fisioterapia. Na dimensão Artes e Comunicação os estudantes dos cursos de Educação Física, Turismo e

Pedagogia obtiveram a maior média e a menor, os cursos de Veterinária e Medicina. Em Ciências biológicas e da saúde, os cursos com maior média foram os de Medicina, Fisioterapia e Veterinária, e os de menor, Educação Física e Jornalismo. Já em Ciências agrárias e ambientais, os cursos com maiores médias foram os de Veterinária e Turismo, sendo as médias mais baixas dos cursos de Educação Artística e Jornalismo. Por sua vez, na dimensão Atividades burocráticas, a maior média apresentada foi dos alunos de Administração e Direito, e menores, Educação Artística e Medicina. Na dimensão Ciências humanas e sociais aplicadas, as maiores médias foram dos cursos de Pedagogia, Jornalismo e Psicologia e menor em estudantes de Veterinária. Por fim, em Entretenimento, a maior média foi do curso de Turismo e a menor dos estudantes de Medicina.

Aqui uma reflexão se faz pertinente, tendo em vista que a seleção dos cursos de graduação para construção da escala se restringiu a um número extremamente pequeno (13 cursos no total). O questionamento que fica é se essa quantidade é de fato abrangente e representativa o suficiente para contemplar as inúmeras áreas de atuação que temos no Brasil³. Nesse sentido, há uma preocupação acerca da escala poder desconsiderar um grande espectro de carreiras devido a ausência de critério na escolha de tais cursos, fazendo dessa seleção um tanto quanto difícil de se compreender. Além disso, os estudos de precisão das dimensões apresentaram um coeficiente alfa de Cronbach variando entre 0,97 e 0,99, observando-se então um outro problema. Levando em consideração de que α é função tanto das covariâncias entre os itens do questionário como do número de itens, um α alto não significa, por si só, mais confiabilidade. O valor de α aumenta conforme é aumentado também o número de itens na análise. Mas itens altamente correlacionados também produzirão um valor alto de α . Dessa forma, valores muito altos (ou seja, $\alpha > 0,95$), podem significar redundância em seus itens.

Em um estudo realizado por Noronha e Ottati (2016) buscou-se evidências de validade para a Escala de Aconselhamento Profissional por meio da comparação com outro instrumento, o Teste de Fotos de Profissões, que avalia inclinações profissionais. A pesquisa consistiu numa amostra de 196 alunos de uma universidade particular da região de Campinas, tendo 70 participantes do curso de Odontologia, 65 do curso de Ciência da Computação e 61 do curso de Pedagogia (Noronha & Ottati, 2016). A fim de verificar evidências de validade de construto convergente para a EAP, foi realizada a análise da correlação parcial de Pearson entre os instrumentos. Alguns resultados curiosos serão apresentados aqui. Apesar de haver

³ Só na UFRJ, segundo o site oferecido pela faculdade <https://ufrj.br/cursos-graduacao>, há 139 cursos/habilitações de graduação.

correlações coerentes e significativas (por exemplo, Engenharia e o fator V - objetividade - apresentou coeficiente de Correlação de Pearson = 0,44), algumas pareceram confusas e incoerentes. No que diz respeito a área de Ciências Agrárias e Ambientais, o coeficiente de Correlação de Pearson apresentou correlações significativas com todos os fatores, sendo a maioria superior a 0,30. As mais elevadas, foram em S (social) ($r = 0,53$) e G (imaginação criativa) ($r = 0,51$), mas também houve correlação significativa com o fator M ($r = 0,47$), com o fator V ($r = 0,41$) e com o fator Z ($r = 0,40$). Isso evidencia certa incoerência visto que esses fatores são bastante diferentes um dos outros e alguns (como o fator G e Z) não fazem tanto sentido dentro da dimensão Ciências Agrárias e Ambientais que é definida por interesse em trabalhar em contato com ambientes abertos, com objetos concretos e foco em ações sobre o meio ambiente. Além disso, a área Entretenimento não se correlacionou significativamente com nenhum fator, nem com o fator S ($r = 0,25$) e muito menos com o fator G ($r = 0,12$). Há que se considerar, então, a limitação das interpretações ora apresentadas, até por ser o primeiro estudo dessa natureza, ou seja, há muitas outras populações e variáveis as quais podem ser avaliadas, aprimorando, assim, as qualidades psicométricas de ambos instrumentos (Noronha & Ottati, 2016).

Um outro estudo interessante é o de Noronha, Pinto & Ottati (2016), onde é feita uma Análise Fatorial Confirmatória na aplicação do EAP em uma amostra de 805 estudantes universitários do interior de São Paulo, usando como parâmetro de comparação a amostra normativa apresentada no manual, de modo a verificar validade de construto das sete dimensões propostas pelo teste com estabilidade e generabilidade (Noronha, Pinto & Ottati, 2016). Os índices α tiveram bons resultados entre 0,75 e 0,91 e os testes demonstraram variância explicada de 57%. Com a Análise de Modelo de Rasch os índices variaram entre 0,97-0,99 e as pessoas 0,76-0,88, resultados parecidos com outro estudo realizado por Fernandes, Noronha & Ambiel (2015). A investigação trouxe 7% de sujeitos *outliers* pela informação da distância de Mahalanobis que foram removidos da análise. Quanto aos resultados, o modelo fatorial se ajustou parcialmente de modo satisfatório, embora não perfeitamente, e encontrou-se boas estimativas em alguns dos parâmetros adotados (SRMR, CFI, TLI) e insatisfação em outros (χ^2 gl e RMSEA).

Visto todos esses aspectos, pode-se afirmar que a EAP é uma escala bem estruturada, mas que necessita de mais estudos de validação em diferentes áreas e de processos de avaliação de sua intervenção. Como a escala foi definida por exploração, carece também um aspecto teórico firme, apesar de usar da concepção sócio-cognitiva de interesses a partir de

padrões de gostos, aversões e indiferenças. Apesar do questionamento acerca da abrangência dos cursos de graduação selecionados para construir a escala, seus dados psicométricos apresentaram bons resultados em diversas pesquisas.

2.4 Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP)

A Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional, aprovada pelo SATEPSI em 2011, foi formulada por Rodolfo Augusto Matteo Ambiel e Ana Paula Porto Noronha. O sentido de autoeficácia trabalhado nesse teste vai de acordo com a definição de Bandura (1997, como citado por Ambiel & Noronha, 2011) que determina a mesma como um conjunto de crenças que um indivíduo possui sobre a sua própria capacidade de planejamento e execução de tarefas específicas; essas crenças “[...] apresentam relação direta com a seleção de metas, quantidade de esforço que se empreende para a consecução do objetivo, bem como a qualidade do desempenho do sujeito, tanto na execução da tarefa, quanto na confrontação dos obstáculos que se impõem” (Bandura, 1997 como citado por Ambiel & Noronha, 2011, p. 24). Tendo dito isso, para se compreender melhor a EAE-EP faz-se necessário um pequeno levantamento histórico sobre a presença do construto autoeficácia em testes psicométricos.

No início dos anos 1980, ao estudarem autoeficácia no âmbito da escolha profissional, Hackett & Betz em 1981 e Taylor & Betz em 1983 propõem uma relação entre as opções profissionais consideradas pelos estudantes e suas crenças em suas próprias competências ocupacionais e educacionais (Ambiel & Noronha, 2011). A partir disso, tais autores desenvolveram uma escala padronizada que se pretendia avaliar o quão as pessoas acreditavam nas suas capacidades para se comprometerem com suas decisões profissionais, sendo conhecida como *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (CDMSES). A CDMSES se baseava na concepção de escolha profissional para Crites, que afirmava que, a partir de uma visão desenvolvimentista, cada pessoa possuía um grau específico de maturidade para decidir qual carreira seguir e, dessa forma, compreendia a existência de cinco competências para a escolha profissional, sendo essas: *Correta autoavaliação* (referente aos comportamentos de escolha profissional a partir de suas próprias percepções de habilidades, valores, crenças, etc), *Coleta de informações profissionais* (referente ao saber sobre como encontrar informações e saber julgar se as mesmas são úteis para uma boa escolha), *Seleção de objetivos* (formada por comportamentos aptos para escolher uma profissão dentre as outras, considerando a própria expectativa em cima de tal escolha), *Planejamento de futuro* (diz respeito a modos de planejar ações práticas, objetivando aderir a uma determinada profissão e

se satisfazer, à médio prazo, com a escolha feita), e *Solução de problemas* (diz respeito aos comportamentos referentes a capacidade de lidar com situações de imprevisto em relação à escolha profissional) (Ambiel & Noronha, 2011). Baseadas então nessas cinco competências a primeira versão da CDMSES continha 10 itens relativos à cada competência, ficando assim com um total de 50 itens.

Mesmo sendo um grande passo para o estudo da autoeficácia, ficou comprovado através de diversos estudos - Taylor & Betz de 1983; Perterson & delMas de 1998; Watson, Brand, Stead & Ellis de 2001; Creed, Patton & Watson de 2002; Hapton de 2006; Ramírez & Canto de 2007; Işık de 2010 - que, mesmo após anos estudando tal construto com a CDMSES e com escalas variadas da mesma, a estrutura fatorial ainda é discutível. Porém, os mesmos estudos citados anteriormente também provam que a *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* apresenta estimativas de precisão >0.70 , que são consideradas adequadas (Ambiel & Noronha, 2011). Tendo o apanhado histórico dito bem estabelecido, fica mais fácil e claro compreender a EAE-EP.

Por falta de conclusão sobre a melhor forma de avaliar o construto autoeficácia, Ambiel e Noronha (2011) optaram por seguir, na construção da escala, a mesma base teórica da CDMSES, que são as asserções de Crites. Então, a construção dos itens foi dividida em duas etapas: a primeira etapa consistiu da formulação de 49 itens pelo primeiro autor (a segunda autora nessa etapa teve a função de juíza, avaliando a pertinência e clareza de cada item) sendo que tais itens eram agrupados de acordo com cada competência de Crites.

A análise quanto à pertinência teórica dos itens aos pressupostos que conduziram sua elaboração indicou um *nível de concordância de 83,6%* entre os juízes, nível considerado adequado por Landis e Koch (1977), sendo que do total proposto, oito itens foram descartados por terem sido consensualmente considerados inadequados, restando 41 (Ambiel & Noronha, 2011, p. 25).

Passada essa primeira etapa, a segunda etapa de construção de novos itens consistiu em um levantamento de dados empíricos sobre a opinião das pessoas acerca do que é necessário para se fazer uma boa escolha profissional; 149 pessoas, escolhidas por conveniência, participaram dessa parte da pesquisa, sendo 73.8% mulheres, 25.5% homens. Com a faixa etária variando entre 15 e 63 anos, a amostra contou com uma grande variedade em relação ao grau de ensino. Os autores escolheram fazer uma amostra diversificada com o intuito de englobar as diversas opiniões que se podia ter sobre a escolha profissional, uma vez que poderia acrescentar informações de extrema importância para a construção dos itens.

Tendo a amostra feita, foi aplicado um instrumento separado em duas partes: a primeira consistia em os participantes colocarem suas informações pessoais, como nome, idade, sexo, escolaridade e se tinham (ou não) emprego. Na segunda parte os indivíduos deveriam responder a pergunta “Em sua opinião, o que uma pessoa precisa fazer para escolher bem uma profissão?” (Ambiel & Noronha, 2011, p. 26). Assim, após a coleta das respostas dos participantes, uma análise de conteúdo entre essas respostas foi feita, em que os autores leram todas as respostas na íntegra e depois separaram essas respostas em unidades - unidade aqui entendida como fragmento de uma resposta. Foram geradas um total de 495 unidades que foram agrupadas em 4 categorias de acordo com a semelhança semântica, sendo essas: *Autoavaliação* (ficavam aqui as unidades que falavam sobre comportamentos e questões relacionadas a um autoconhecimento), *Informação profissional* (unidades que apontam para atitudes ou situações que mostram uma busca pela informação de cursos de formação profissional e/ou de características sobre a área de interesse), *Maturidade e engajamento* (trata de unidades que tratavam dos comportamentos que servem de base para uma escolha profissional levando em conta questões como independência, responsabilidade sobre as próprias escolhas, desempenho acadêmico e etc, focando no processo), e *Realização* (referente às crenças de realização pessoal, profissional, retorno para a sociedade e retorno financeiro) (Ambiel & Noronha, 2011). Após a categorização, 30 itens foram escolhidos de forma aleatória para serem avaliados por seis juízes independentes, julgando a concordância das classificações de tais itens. Dentre esses seis juízes, as duas que obtiveram percentual mais alto de acerto, foram escolhidas para avaliarem os itens restantes, um a um, junto dos autores. Após essa avaliação, foram escolhidos os itens que apenas tinham o percentual de 100% de acordo entre os quatro juízes e retirados aqueles que possuíam conteúdos semelhantes ou até repetidos, restando apenas 27 unidades. Assim, a versão inicial do EAE-EP possuiu 68 itens (Ambiel & Noronha, 2011), com o propósito mesmo de que alguns fossem excluídos. Em outro artigo mais tardio (Ambiel & Hernandez, 2016) ela já consistia de 47 itens.

A versão inicial da EAE-EP consistiu então desses 68 itens, todos no formato Likert de 4 pontos, que deveriam ser respondidas de acordo com a provocação “quanto você acredita na sua capacidade de:” (Ambiel & Noronha, 2011, p. 28) e, seguindo a sugestão de Bandura (2006 como citado por Ambiel & Noronha, 2011), também possuía uma seção - também no formato Likert de 4 pontos - que avaliava o quão difícil era fazer uma decisão profissional notada no momento em que respondia o teste. Essa escala, desde o início de sua construção,

teve como público-alvo estudantes de Ensino Médio. Assim, foi feita uma testagem piloto - que tinha como intuito verificar tanto a clareza dos itens quanto a das instruções - com alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular do interior do estado São Paulo, utilizando uma amostra extremamente pequena de 22 alunos, sendo 13 mulheres e 8 homens com idade média de 14,6 anos. Segundo o artigo de construção:

A principal observação feita nessa aplicação, realizada por seis estudantes (27,3% do total), foi que a seção de avaliação da dificuldade em escolher uma profissão, na posição em que estava, confundia-se com as instruções para responder os itens da escala. Observou-se que as instruções das duas seções pareciam-lhes contraditórias, uma vez que na seção de avaliação da dificuldade o número 1 da escala Likert significava “muito fácil” e o número 4 “muito difícil”, e já para a resposta aos itens o número 1 era “acredito pouco” e o 4 “acredito muito”. Assim, buscando esclarecer essa situação optou-se por modificar a posição da seção, situando-a após os itens da Escala (Ambiel & Noronha, 2011, p. 28).

Outras dúvidas apontadas pelos estudantes eram relativas ao significado de algumas palavras, mas como não apresentaram constância, o vocabulário foi mantido; para os autores, foi de extrema importância fazer essas testagem piloto em alunos de 1º ano do Ensino Médio pois, se eles compreendiam o que estava sendo pedido, os outros anos também entenderiam, uma vez que o 1º ano representa o ano mais novo do Ensino Médio e, com isso, seriam os que poderiam apresentar mais dificuldades (Ambiel & Noronha, 2011). Vale ressaltar que a EAE-EP, por ter sido reformulada e adequada quando aplicada a estudantes brasileiros visando a melhor compreensão, é a primeira escala de autoeficácia que teve seus itens totalmente construídos no Brasil.

Um estudo que parece ser relevante para atribuir à validade da EAE-EP é o de Ambiel & Hernandez (2016), onde são traçadas relações entre a EAE-EP, a Escala de Exploração Vocacional (EEV) e a Escala de Indecisão Vocacional (EIV), correlacionando a Autoeficácia, o Comportamento Exploratório e a Indecisão, respectivamente. Foram realizados três tipos de análise: correlação de Pearson, regressão linear múltipla e ANOVA com teste *post hoc*. A escala em questão foi aqui aplicada com 47 itens, e dividida em (a) Autoavaliação, (b) Coleta de informação profissional, (c) Busca de informações profissionais práticas⁴ e (d) Planejamento do futuro. Os resultados apontam que, embora a literatura internacional indique correlações negativas moderadas e fortes entre a Autoeficácia e a Indecisão Vocacional, a correlação de Pearson neste estudo em especial se mostrou muito pequena, embora negativa.

⁴ A subescala (c) parece se diferenciar um pouco da subescala (c) original, de Ambiel & Noronha (2011). Enquanto a escala da construção tinha como nome *Maturidade e Engajamento*, e estava relacionada com questões de independência e autonomia. A nova subescala (c), no entanto, refere-se a crença do sujeito de buscar informações sobre o mundo trabalho por relações interpessoais.

A partir da análise de ANOVA, no entanto, chegou-se à conclusão de que a indecisão está mais presente naqueles que têm pouca crença em suas capacidades de se descrever em relação aos interesses e características pessoais e também pelas pessoas com baixo nível de Exploração de Si, subescala da (EEV) que se correlaciona de forma moderada em relação aos escores da EAE-EP.

Em pesquisa feita por Ambiel, Noronha & Carvalho (2015), com uma amostra de 883 alunos de Ensino Médio de escolas públicas e particulares dos estados de São Paulo e Minas Gerais, foram feitas uma análise fatorial exploratória e uma análise que utilizou o modelo de Rasch-Andrich que confirmaram a presença dos quatro fatores defendidos pelos autores do teste. Porém, mesmo apresentando um estudo com uma configuração unidimensional da autoeficácia, os autores mostraram que, pelo fato da escala se utilizar de modelo Likert de 4 pontos, as respostas dos participantes se tornam estatisticamente tendenciosas, ou seja, os participantes tendem a responder como se possuíssem uma maior credibilidade em sua autoeficácia (Ambiel, Noronha & Carvalho, 2015) o que parece dificultar a confiabilidade nos resultados clínicos da EAE-EP. É possível que isso aconteça pela falta de um termo médio entre uma autoeficácia favorável e uma desfavorável. Foi recomendado pelo mesmo estudo, portanto, que no futuro a EAE-EP faça uso de escalas perguntas mais desafiadoras, de modo que a margem de erro das respostas diminua.

A escala EAE-EP possui, portanto, testagens diversas e análises confiáveis acerca das limitações e usos, e artigos que fazem uso dela costumam deixar direções quanto a aplicações futuras da medida de modo que ela se torne mais confiável e que ela possa dizer mais coisas sobre os diferentes grupos que a usam, como separados por gênero, por exemplo. Por ser uma escala inteiramente brasileira e por ser a única escala aprovada pelo SATEPSI de autoeficácia que é específica para o uso da intervenção em Orientação Vocacional e Profissional, a medida parece se mostrar efetiva quanto aos seus critérios de validade e suas aplicações clínicas, com ressalvas às inflações ressaltadas pelo modelo de Rasch-Andrich.

2.5 Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP)

A Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP) foi realizada por Kathia Maria Costa Neiva em sua primeira versão em 1999 e aprovada pelo SATEPSI em 2003, sendo atualizada com uma segunda edição em 2014. O conceito de maturidade surge com a Teoria Desenvolvimentista de Donald Super quando o interesse e a preocupação dos orientadores vocacionais, antes dirigidos ao conteúdo das escolhas de seus clientes, ampliam-

se em direção a como as escolhas são feitas e o quanto os clientes estão preparados para fazê-las (Junqueira & Melo-Silva, 2014). Partindo das ideias de Super e Crites⁵, Neiva iniciou seus estudos nessa área restringindo-se ao campo da escolha profissional, no qual observou que é necessário nos adolescentes um certo grau de maturidade para realizar tal escolha. Construiu então um modelo teórico da maturidade para a escolha profissional, considerando ser necessário a aquisição de determinados conhecimentos e o desenvolvimento de determinadas atitudes para que o jovem atinja a maturidade necessária à decisão profissional (Neiva, 2003). A escala de maturidade como elaborada por Neiva foi uma das escalas que mais foram usadas pelas pesquisas segundo o nosso levantamento e a literatura (Ambiel et al., 2017). No entanto, também não foi possível achar nenhum artigo referente à validação e à fidedignidade, visto que os artigos de 1998 e 2000 da autora não foram publicados eletronicamente⁶.

Tendo isso em vista, a maturidade para a escolha profissional compreenderá duas dimensões: Atitudes e Conhecimentos. A primeira dimensão - Atitudes - é composta de três subdimensões: Determinação, que se refere ao quanto o jovem está decidido e seguro com relação à escolha profissional; Responsabilidade, que se refere ao quanto o jovem preocupa-se com a escolha profissional e empreende ações para a efetivação da mesma; e Independência, que se refere ao quanto o jovem está processando esta escolha de forma independente, sem deixar-se influenciar por idéias de outras pessoas (familiares, professores, amigos, mídia) (Junqueira & Melo-Silva, 2014). A segunda dimensão - Conhecimentos - compreende duas outras subdimensões: Autoconhecimento, que se refere ao quanto o jovem conhece os aspectos de sua pessoa que são importantes para a escolha profissional, tais como: interesses, valores, habilidades, características pessoais etc.; e Conhecimento da realidade educativa e socioprofissional, que se refere ao quanto o jovem conhece sobre as profissões, exigências do mercado de trabalho, instituições educativas, entre outros (Neiva, 2003).

A Escala de Maturidade para a Escolha Profissional é um instrumento com itens de tipo Likert de 5 pontos cujas modalidades de resposta são: “sempre”, “frequentemente”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”, possuindo um total de 45 afirmações que indicam atitudes com relação à escolha profissional (Neiva et al., 2005). Dessas afirmações, 23 são positivas (indicam maturidade) e 22 negativas (indicam imaturidade) (Noce, 2008). O sujeito deve analisar cada uma delas e determinar a frequência com que atua ou pensa segundo a forma

⁵ Super propôs um primeiro modelo de maturidade profissional e suas idéias foram posteriormente desenvolvidas por Crites, que inclusive construiu um instrumento para a medida da maturidade profissional, o C.M.I. (*Career Maturity Inventory*).

⁶ A autora tem um site que consta o nome dos artigos, mas não o conteúdo em si, e que se encontra em <http://www.kathianeiva.com.br/publicacoes>.

indicada em cada afirmação, com o tempo do exame durando normalmente de 15-30 minutos (e sem tempo limite de aplicação). Como a escala possui cinco subescalas (Determinação, Responsabilidade, Independência, Autoconhecimento e Conhecimento da Realidade Educativa e Socioprofissional), pode-se calcular a pontuação bruta para cada uma delas e para a Maturidade Total, classificando diagnosticamente os sujeitos e grupos de acordo com os graus muito inferior, inferior, médio inferior, médio, médio superior, superior e muito superior de acordo com as pontuações definidas no manual para a 1ª, 2ª e 3ª séries. Vale dizer ainda que trata-se de um instrumento que possui qualidades psicométricas satisfatórias, apresentando índices de consistência interna (alfa de Cronbach) entre 0,77 e 0,91 nos estudos de validação (Neiva 1998, como citado por Junqueira & Melo-Silva, 2014) e se declarando ferramenta útil para a orientação de jovens, avaliação da evolução do orientando e também para a análise da eficácia de uma intervenção vocacional (Neiva et al., 2005; Junqueira & Melo-Silva, 2014). A EMEP foi aplicada em diversos estudos e parece ter sido muito satisfatória em medir aquilo que se propõe a medir, que é o desenvolvimento da maturidade, além de fornecer uma ferramenta de auxílio psicométrico para a Orientação Vocacional e Profissional.

Um ponto que se faz necessário abordar acerca da EMEP são certas inconsistências quando realizados estudos de correlação da maturidade com o nível educacional, status socioeconômico, sexo ou diferenças de gênero, relevância do trabalho, raça, entre outras. Enquanto alguns estudos, como os de Lobato e Koller (2003, citado por Junqueira & Melo-Silva, 2014) investigaram diferenças da maturidade vocacional com relação ao sexo, em adolescentes do Ensino Médio, com os meninos se destacando em relação a planificação e as meninas apresentaram índices mais altos em exploração; Neiva (2003) estudou a maturidade para a escolha profissional em estudantes do Ensino Médio particular em relação ao sexo e a série escolar e não observou diferenças estatisticamente significativas na maturidade total para a escolha profissional quanto ao sexo. Entretanto, em uma outra pesquisa Neiva, Silva, Miranda e Esteves (2005) investigando a maturidade para a escolha profissional de alunos do Ensino Médio em função do sexo, do tipo de escola (pública ou particular), do turno de estudos (matutino ou noturno) e da série escolar, verificaram que as moças se mostraram mais maduras na escala total, apresentando também maiores índices nas subdimensões responsabilidade e autoconhecimento.

Isso ocorre também quando realizam a correlação da maturidade em comparação entre estudantes com e sem experiência profissional. Colombo e Pratti (2014) em seus estudos

observaram que jovens que não trabalhavam apresentaram maior maturidade do que os que trabalhavam, chegando a afirmar que é possível que a inserção no mundo do trabalho possa ter trazido dificuldades para pensar o futuro profissional entre os jovens trabalhadores. Já Corlatti (2009, citado por Junqueira & Melo-Silva, 2014), estudando a mesma relação, não encontrou diferenças estatisticamente significativas na maturidade total para a escolha profissional. Por fim, Neiva, Silva, Miranda e Esteves (2005) apontaram que a possível explicação para um maior índice de maturidade total em estudantes do turno noturno se dá em virtude de já terem iniciado uma atividade profissional, estando então mais decididos que os que estudam no turno diurno.

Ademais, resultados sobre a correlação da maturidade vocacional entre colégios públicos e privados também apareceram de forma diferente. Em um estudo, Melo-Silva e Junqueira (2014) não encontraram diferenças estatisticamente significativas para a maturidade total entre os alunos das escolas da rede pública e privada. Balbinotti e Tétreau (2006, como citado por Junqueira e Melo-Silva), apontaram que os alunos de escolas públicas apresentaram maiores índices de maturidade vocacional, independentemente do sexo, idade ou série escolar. Neiva, Silva, Miranda e Esteves (2005) encontraram no que tange ao tipo de escola que os alunos de instituição particular mostraram-se mais maduros do que os de escola pública.

Vê-se então que há inconsistências sérias encontradas nos resultados das pesquisas. Essas podem estar relacionadas a falta de sistematização das pesquisas, o tipo de metodologia empregada, mais frequentemente transversal, e o pequeno tamanho das amostras, gerando uma dificuldade para possíveis generalização dos resultados. Contudo, não se pode deixar de destacar que a EMEP demonstrou bons resultados quando comparados os níveis de maturidade antes e depois das intervenções com adolescentes. Os estudos de Junqueira e Melo-Silva (2014), Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) e Oliveira e Neiva (2013), demonstraram um aumento significativo da maturidade vocacional total após a intervenção. Os alunos que obtiveram, no início da OVP, nível inferior à média em alguma subescala, ao final da OVP evoluíram pelo menos para o nível médio, alguns até mesmo para níveis acima da média, indicando assim um progresso importante na maturidade para a escolha profissional em todas essas pesquisas.

Uma outra crítica que se destaca a respeito da EMEP pode ser colocada a partir de Mark L. Savickas no livro *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2005), sendo mais direcionada ao que foi influência direta para construção

da presente escala, a Teoria Desenvolvimentista de Donald Super. A visão de Super de desenvolvimento pressupõe que os indivíduos se movem numa sequência ordenada e normativa em direção ao estado final desejado de maturidade e, no processo, tornam-se mais completos à medida que se desdobram e elaboram seus potenciais latentes (Savickas, 2005). Assim, a maturidade vocacional de um indivíduo pode ser definida comparando as tarefas de desenvolvimento encontradas àquelas que a sociedade espera que um indivíduo encontre em um estágio particular da vida. Entretanto, essa visão foi mais útil quando a sociedade forneceu ambientes estáveis e estruturados que fomentaram alguma uniformidade no desenvolvimento. A atual sociedade turbulenta, globalizada e que possui uma outra temporalidade é incapaz de estimular o desenvolvimento ordenado, forçando os indivíduos a responder a uma ampla gama de influências externas que podem impulsionar o desenvolvimento de várias formas e em várias direções (Collin, 1997 citado por Savickas, 2005).

O que se tem observado são muitos adolescentes que não conseguem integrar seus interesses, habilidades e talentos e são incapazes de se concentrar em um objetivo de carreira específico, que é a principal tarefa colocada na teoria de Super. Autores como Savickas (2005), de uma vertente sócio-cognitiva, defendem então que, como houve a mudança de uma sociedade industrial que valorizava um sistema de fábrica para uma sociedade baseada no conhecimento, que enfatiza a tecnologia da informação e a flexibilidade, a formulação de um novo constructo de carreira - a adaptabilidade - se faz necessário. Ainda assim, é notável como o aumento da maturidade de carreira pode suavizar o processo de escolha da profissão, visto que, embora haja discordância na literatura de pesquisa sobre quando os adolescentes atingem a maturidade cognitiva para tomar decisões acerca de sua profissão, há um consenso geral sobre o valor de melhorar as competências de resolução de problemas e de decisão de carreira dos alunos (Brown & Lent, 2005, p. 423).

2.6 A Escala de Preferência por Objetos Ocupacionais (EPOOc)

A Escala de Preferência por Objetos Ocupacionais se propõe a avaliar os interesses do indivíduo por meio de sua preferência pelos objetos utilizados em cada profissão. Até o momento, não foi validado no Brasil nenhum instrumento que avalie o construto de interesses por meio de objetos, sendo a presente escala não constatada no SATEPSI. A elaboração da EPOOc teve seu início em 2008 e sua proposta de validação contou com uma pesquisa na qual foram entrevistados 82 profissionais de 26 áreas diferentes, escolhidos por conveniência e voluntariados, em que todos atuavam em uma universidade particular no interior de São

Paulo, sendo eles professores, alunos de pós-graduação ou técnicos administrativos. A entrevista foi realizada no lugar de trabalho do entrevistado e para que estivessem aptos a participarem do estudo, esses profissionais deveriam ter pelo menos cinco anos de atuação em sua carreira. As idades dos participantes variaram entre 27 e 78 anos, o sexo foi dividido em 47,6% de mulheres e 52,4% de homens e o tempo de atuação profissional foi entre 5 e 41 anos (Andrade, 2010).

A pesquisa contava com um protocolo que exigia informações de identificação dos participantes como nome, idade, sexo, graduação, tempo de atuação profissional e duas perguntas: “Quais são as principais atividades da sua profissão?” e “Quais são os objetos utilizados no desenvolvimento de cada atividade citada?” (Andrade, Noronha & Campos, 2013). As áreas dos participantes escolhidos estavam entre: Administração, Agronomia, Arquitetura, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciência Computação, Comunicação/Publicidade, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Farmácia, Física, Fisioterapia, História, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Radiologia, Sistemas Informação, Turismo e Zootecnia (Andrade, 2010).

Para o levantamento dos itens, Andrade e Noronha, elaboradoras do instrumento, utilizaram o site do Ministério do Trabalho e do Emprego - Classificação Brasileira de Ocupações, que fornece dados detalhados sobre cada profissão e as ferramentas que operam. Esse mesmo site, aliado ao acesso das páginas eletrônicas das respectivas graduações da universidade em questão, foi usado para a pesquisa teórica do instrumento que contava com 33 profissões (Andrade, 2010). As sete carreiras estudadas além das entrevistas foram Comunicação/Jornalismo, Engenharia Ambiental, Fonoaudiologia, Geografia, Nutrição, Desenvolvimento de Web e Design de Interiores. O motivo pelo qual estas não constam na entrevista corresponde à dificuldade de encontrar profissionais que atendessem aos critérios da pesquisa (Andrade, 2010). A partir disso, foi possível compor uma série de 200 itens em que um deles foi deixado em aberto para que o participante pudesse colocar algum objeto que julgasse pertinente a sua profissão e não constasse na lista. Além disso, a escala utilizada para esse procedimento foi do tipo Likert de cinco pontos, que ia de ‘muito’ (5) a ‘não tem’ (1) (Murgo, Andrade & Rozendo, 2016, p. 142).

Em um estudo de validade, esses itens obtiveram índice KMO de 0,93 com $p < 0,001$ e, com o auxílio do *scree plot*, surgiu a possibilidade de haver mais de um fator e conseqüentemente uma análise fatorial exploratória (Andrade, 2010). Assim, foram dispostos

cinco fatores que estavam relacionados entre si por análise de rotação Promax, os quais eram: Ciências Biológicas e da Saúde (CBS), que contava com itens como Materiais Hospitalares e Equipamentos Cirúrgicos; Artes e Comunicação (ARTCOM), Estúdio de TV, cabine de áudio e Equipamentos de radiocomunicação; Ciências Exatas e Agrárias (EXA), Canivete e Defensivos agrícolas; Ciências Humanas e Burocráticas (HUM) Grampeador e Papel; e Entretenimento (ENT), Colchonete e Cronômetro (Murgo, Andrade, & Rozendo, 2016; Andrade, 2010). A variância explicada do estudo de Andrade, Noronha & Campos encontrada foi de 47,46 % e o Alfa de Cronbach em um escore geral foi de 0,81, evidenciando que os índices encontrados são conferem boa consistência interna ao instrumento. Esse valor de fidedignidade corrobora com a construção original do instrumento, onde foi obtida uma variação entre 0,77-0,82 para os fatores e um escore geral de 0,81. A amostra utilizada no caso foi de 553 estudantes, pertencentes a uma universidade particular no interior de São Paulo, de 30 cursos diferentes que estavam em seus últimos meses de graduação, o que pressupõe que tinham maior noção dos objetos possíveis ao seu trabalho. Do total de participantes 39,6% eram homens e 60,4%, mulheres e suas idades variaram de 19 a 52 anos.

Com base no que foi dito acima, pode-se perceber algumas inconsistências no procedimento adotado para a construção da escala. Um primeiro ponto a ser colocado é que a pesquisa se detém a estudantes de uma universidade particular, localizada no interior do estado de São Paulo, em uma cidade que possuía até então apenas 200 mil habitantes. Embora o número da amostra seja significativo (553 estudantes), ela não pode ser considerada uma amostra representativa da população brasileira. Além disso, os 33 cursos abrangidos para a confecção do instrumento foram escolhidos por serem as graduações ativas na faculdade pesquisada e limitam as possibilidades de opção de profissão dentro do teste, uma vez que os objetos descritos nos itens dizem respeito a essas categorias de carreiras e darão um resultado dentro dessas opções que não são todo o rol de escolhas profissionais possíveis. Por exemplo, só a Universidade Federal do Rio de Janeiro conta com 139 cursos de graduação.

No que diz respeito à base teórica da escala, que se utiliza dos objetos manuseados para avaliar a aptidão de um indivíduo para determinado serviço, percebe-se que é uma suposição um tanto controversa. Apesar de existir na literatura uma relação entre objeto, ambiente e os interesses profissionais, conforme aponta Savickas (1999, como citado por Andrade et al., 2013), talvez seja uma assunção equivocada relacionar os objetos ocupacionais com os interesses sem ambientes e situações. A escolha por uma profissão vai além de utilizar ferramentas e instrumentos, ela exige esforço, dedicação e interesse pelo que a carreira se

propõe a estudar e a exercer. Apoiando-se na Teoria do Comportamento Planejado, afirma Martins et al. (2004, como citado em Ajzen, 1991a, p. 181) que “fatores motivacionais podem influenciar o comportamento, seguido de quanto esforço os indivíduos estão dispostos a investir para realizar a ação e, finalmente, até que ponto iriam para concretizar tal ação”. Dessa forma, é notório que para um indivíduo realizar alguma tarefa ou ocupação, é necessário que haja um engajamento emocional. Por exemplo, uma pessoa que goste de usar um estetoscópio, talvez porque gosta de ouvir o barulho do coração, talvez por lembrar de quando brincava com ele quando menor, não necessariamente quererá vir a ser um médico, uma vez que a medicina possui um amplo leque de especializações (não apenas a cardiologia) e é um curso denso e difícil, que requer interesse do indivíduo pelo que é estudado. Um outro exemplo é que, uma pessoa que gosta de jogar bola, não necessariamente virá a ser um jogador de determinada modalidade, já que pode optar por usar esta prática apenas para lazer.

Mais uma ideia que talvez deva ser ressaltada, relacionada à uma visão comportamentalista, é que a relação da profissão com os instrumentos e com as memórias que os instrumentos trazem já está muito bem consolidada em profissionais, e não necessariamente um jovem que tem interesse em certos objetos se interessaria por uma profissão. Imagina-se um cenário: um jovem que tem o desejo de usar grampeadores, porque via o seu pai usando-os em casa. É perfeitamente possível que na verdade o jovem descubra que detesta trabalhos burocráticos, que tendem a usar muito o grampeador como ferramenta. O objeto na concepção do jovem não diz respeito à uma função exercida por uma profissão, mas sim a alguma memória afetiva ou uma imaginação que se desloca do propósito do teste. Segue disso também que é possível se interessar por um instrumento depois de usá-lo, ou não ter interesse em um instrumento, mas nas situações e imaginações que o instrumento evoca. Um objeto pode ser usado para muitas funções diferentes e nem sempre uma profissão se cruza com essas funções.

Vê-se então que, para um indivíduo tomar uma decisão frente uma situação, nesse caso a escolha profissional, é preciso levar em consideração fatores que influenciam uma ação. Esses podem ser tanto internos quanto externos, estando dentre os fatores internos o conhecimento, a habilidade, as competências e os desejos, e dentre os fatores externos a situação familiar e econômica do sujeito (Martins et al, 2014). Ademais, é necessário também pensar acerca da normativa subjetiva do indivíduo que sofre influência de suas relações sociais e percebe a possibilidade de manifestar determinado comportamento, o que no caso diz respeito às consequências de sua escolha profissional. Ainda que o instrumento avalie um

conjunto de objetos selecionados pelo examinando no teste, a proposta teórica parece carecer de fundamentação que mensure outros aspectos do indivíduo.

2.7 Procedimento de Desenhos de Profissionais com Estórias (DP-E)

O Procedimento de Desenhos de Profissionais com Estórias (DP-E) foi realizado por Caioá Geraiges de Lemos e considerado desfavorável pelo SATEPSI em 2009. Esse tem como influência o Procedimento de Desenhos-Estórias⁷, instrumento auxiliar de diagnóstico e de exploração psicológica desenvolvido por Walter Trinca em 1972. O objetivo do DP-E consiste em investigar os aspectos psicológicos das escolhas profissionais de adolescentes no atendimento em Orientação Profissional, compreendendo assim as relações intrapsíquicas e os conflitos profundos vividos pelos adolescentes (Lemos, 2007).

Trinca (1987, como citado em Lemos, 2007) apresenta uma abordagem de avaliação diagnóstica composta pela associação de técnicas projetivas gráficas e temáticas, sendo formada pela associação de processos expressivo-motores (desenhos) e processos aperceptivos-dinâmicos (verbalizações temáticas). Assim, foi responsável pela criação do Procedimento de Desenhos-Estórias, composto por cinco unidades de produção, cada uma formada por desenho livre, estória, inquérito e título. Além disso, propôs o Desenho de Família com Estórias, no qual o sujeito é colocado a desenhar 4 famílias diferentes em situações distintas. Com base nisso, Lemos (2007) apresentou uma nova versão do Procedimento de Desenhos-Estórias, denominado Procedimento de Desenhos de Profissionais com Estórias (DP-E) em que o adolescente é solicitado a desenhar profissionais e a contar estórias nas diferentes situações a seguir: Desenhe um profissional fazendo alguma coisa; Desenhe um profissional realizado, fazendo alguma coisa; Desenhe um profissional em crise, fazendo alguma coisa e Desenhe você, na sua profissão futura, fazendo alguma coisa. Dessa forma, ao longo da sequência dos pedidos do DP-E são propostas diferentes questões relacionadas ao desempenho de papéis profissionais, requerendo do adolescente que este se aproxime destas questões e as confronte com a imagem que possui de seu futuro profissional .

A fim de validar o instrumento, foi realizada uma pesquisa com amostra de 40 adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 16 e 19 anos, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares da zona oeste da cidade de São Paulo (Lemos 2007). Para a coleta de dados foi utilizado um questionário para levantamento de dados

⁷ Vale informar aqui que o Procedimento de Desenhos-Estórias não se encontra com parecer favorável no SATEPSI.

personais (renda familiar, dúvidas e interesses dos adolescentes, etc) e o roteiro de aplicação do DP-E. As aplicações foram realizadas individualmente e o tempo de aplicação foi em média 1h30min. Para avaliação dos aspectos adaptativos buscou-se verificar se o produto apresentado estava de acordo com o solicitado, com a evolução geral do grafismo em relação à idade do sujeito, sexo, nível sócio econômico e cultural (Lemos, 2007). Já para avaliação dos aspectos expressivos, analisou-se o significado dos aspectos gerais do desenho partindo-se do princípio básico de que o desenho representa o indivíduo e a folha de papel representa o ambiente. Para a análise dos aspectos projetivos buscou-se identificar os fenômenos inconscientes que incluem a dinâmica encoberta de conflitos, a estrutura e a organização latentes da personalidade, levantando assim as características atribuídas aos profissionais que os sujeitos escolheram desenhar em cada pedido - os temas retratados, o maior ou menor realismo das histórias, os desenlaces de suas tramas, o desempenho das figuras identificatórias, o manejo do tempo, as características do Ideal de Ego e do Superego, motivações dominantes, reações ao ambiente, natureza dos conflitos, mecanismos de defesa, entre outros (Lemos, 2007).

Vale dizer ainda que, cada unidade de produção (Desenho + História + Inquérito + Título) foi examinada segundo a estratégia holística de livre inspeção proposta por Trinca⁸, passando depois a ser relacionada com as informações contidas no questionários de dados pessoais. Segundo a autora, o primeiro pedido - “desenhe um profissional, fazendo alguma coisa” - pareceu fazer com que despertasse nos adolescentes referências de profissionais pertencentes ao seu cotidiano, como por exemplo um professor, médico, a profissão dos pais, entre outros. Além disso, as histórias possuíam um caráter mais fantasioso e utópico, contendo assim aspectos do ego ideal (ego do narcisismo), visto que há uma marca idealizada pelos adolescentes nesse primeiro pedido. Como exemplo, Lemos (2007) expõe o desenho realizado por um dos adolescentes em que é retratado um jogador de futebol. A história contada diz acerca de um jovem que largou os estudos e conseguiu adentrar em um bom clube e a análise feita pela pesquisadora foi de que a história remete a um sonho utópico do adolescente.

No segundo pedido - “desenhe um profissional realizado, fazendo alguma coisa” - segundo a análise da autora, os adolescentes parecem procurar conciliar o desejo, colocado no primeiro desenho, com as demandas da realidade. É percebido aí uma maior preocupação com o que se espera socialmente do sujeito em termos de gênero, nível sócio-econômico e com as

⁸ As instruções de Trinca consistem em analisar dez categorias: atitude do sujeito em relação a si e ao mundo, figuras significativas, sentimentos expressos, tendências e desejos, impulsos, ansiedades, mecanismos de defesa, sintomas expressos, simbolismos e outras áreas de experiência. (Prudenciatti et al., 2013)

suas próprias expectativas. Portanto, o desejo é confrontado com a realidade, fazendo o indivíduo pensar em possibilidades de como fazer para conseguir isso. Assim, a vinculação com a realidade implica em uma certa renúncia ao prazer (Lemos, 2007). O exemplo utilizado para fundamentar essa análise é o fato de que, o mesmo menino que conta a estória do jogador de futebol, agora conta uma outra em que o desenho retrata um homem de terno, uma casa e um carro e sua estória gira em torno de um homem que se tornou empresário estudando muito, fazendo faculdade e estágio.

O terceiro pedido - “desenhe um profissional em crise, fazendo alguma coisa” - coloca nos sujeitos a necessidade de pensar acerca do fracasso e da possibilidade de não concretização de seus desejos. Este terceiro pedido também está relacionado à capacidade de elaboração do conflito e à disponibilidade do indivíduo para entrar em contato (ou não) com seus conteúdos internos (Lemos, 2007). Apareceram nele o desemprego mesmo depois de ter estudado muito e a escolha errada da profissão levando a infelicidade. Lemos (2007) aponta ainda que a partir da percepção de crise que os sujeitos possuem pode-se traçar um prognóstico de como este adolescente lidará com as dificuldades relativas ao exercício da profissão e da construção da carreira. No último pedido - “desenhe você, na sua profissão futura, fazendo alguma coisa” - é solicitado uma projeção de si mesmo no futuro, exigindo, portanto, o comprometimento com este futuro. Os adolescentes passam a imaginar-se enquanto adultos, sendo que alguns não veem ganhos no crescimento e na vida adulta, enquanto outros elaboravam melhor e tinham uma marca mais realista e até mesmo otimista (não confundir com idealizada).

Nota-se assim, que o Procedimento de Desenhos de Profissionais com Estórias (DP-E) é um teste projetivo frágil e pouco fundamentado. Um primeiro ponto a ser reconhecido como um defeito do teste é que o mesmo contou com uma amostra muito pequena (40 alunos), não sendo significativa o suficiente ao ponto de constar como um teste psicológico confiável e apto ao uso profissional. Ademais, se faz necessário destacar que o procedimento não apresentou suas evidências de validade nem os dados empíricos sobre as propriedades psicométricas, o que dificultou o processo de análise do presente teste. Ainda, não cabe a nós aqui criticar as interpretações baseados no julgamento clínico. Como aponta Villemor-Amaral e Pasqualini-Casado (2006), tanto a abordagem clínica (idiográfica) e a estatística (nomotética) são importantes e se complementam, já que as evidências estatísticas empíricas nem sempre contemplam uma larga base de dados representativos da população. Desse modo, é coerente dizer que o estudo da técnica pode ser visto como um ponto de partida para que

sejam estabelecidos critérios de análise que ofereçam parâmetros seguros para o adequado uso do DP-E na área de Orientação Profissional. E, reconhece-se que, no que se refere aos métodos gráficos ou temáticos, o levantamento da literatura traz um número muito menor de estudos demonstrativos das suas científicas mediante quesitos psicométricos, o que leva a maiores dificuldades na hora de construir e validar um instrumento projetivo

3 DISCUSSÃO

Esse trabalho analisou sob uma perspectiva crítica, no total, dois (2) testes projetivos (DP-E e BBT-Br) e cinco (5) testes objetivos (SDS, EAP, EAE-EP, EMEP e EPOOc). Desses 7 testes, os dois testes projetivos (DP-E e BBT-Br) se encaixam na perspectiva Psicodinâmica, dando ênfase a processos tanto inconscientes quanto conscientes que dirigem os interesses na carreira. Um deles se encaixa na teoria da personalidade das tipologias de Holland (SDS), três parecem seguir a linha Sócio-Cognitiva (EAP, EAE-EP e EMEP) e um deles não se encaixa em nenhum dos perfis (EPOOc) como delineados por Nunes et al. (2008). A EAP se afasta um pouco da perspectiva sócio-cognitiva, no entanto, por não fazer uso das crenças intrínsecas e extrínsecas da capacidade de realizar atividades, mas apenas dos interesses como padrões de aversão, gostos e indiferenças. Quanto às perspectivas teóricas, um deles se apoia em Achnich e as teorias pulsionais (BBT-Br), as tipologias de Holland (SDS), Walter Trinca e os Procedimentos de Desenhos-Estórias (DP-E), dois nas teorias de Super e Crites (EAE-EP, EMEP) e dois deles citam relação teórica com Savickas (EAP, EPOOc).

Acerca das modalidades de avaliação das intervenções em OVP, essa pode ser dividida em dois grupos: Avaliação dos resultados, centrada nas mudanças, com o objetivo de investigar até que ponto se pode atribuir a uma dada intervenção os resultados junto aos usuários do serviço e a avaliação do processo, centrada no feedback continuado, com o intuito de estabelecer possíveis adaptações no curso da intervenção (Leitão & Paixão, 2008, citado por Bardagi e Albanaes, 2015). Uma outra definição poderia ser que as avaliações de resultados permitem verificar os conhecimentos, competências, e atitudes registradas nos clientes, investigando a eficácia da intervenção, enquanto as avaliações de processos permitem identificar as variáveis como os pensamentos, sentimentos, e comportamentos do psicólogo e do cliente, investigando as condições associadas a um dado resultado. Contudo, vale dizer que essa distinção é apenas didática, sendo interessante e valoroso que haja uma complementaridade por parte dessas duas modalidades, além da submissão das intervenções à

avaliação, seja qual for a estratégia e abordagem. Desse modo, será interessante analisar quais as intervenções e em quais níveis parecem atuar - nos processos ou nos resultados.

Para a discussão, tornar-se-á útil analisar os testes também em dois aspectos. Como a OVP é um processo do qual se faz o uso ou não de medidas e esse artigo visa analisar as medidas aplicadas a esse processo, se torna interessante discutir as escalas em dois níveis: (a) o quão bem a escala mede o construto que se propõe, levando em conta os estudos que favorecem evidências de validade; (b) o quanto os artigos coletados nos indicam uma eficácia clínica na aplicação dessas medidas. Tudo isso será, de certo, feito de forma limitada. O nível (b) se faz interessante porque, como o acesso às escalas originais e seus possíveis manuais nos é interdito, a quantidade de pesquisas nos auxilia a dizer se os testes parecem ajudar no âmbito da escolha vocacional e no processo de Orientação Vocacional e Profissional, além de nos permitir comparar resultados. É importante lembrar também que a validade não é uma propriedade de teste algum, embora a dicotomia favorável-não favorável do SATEPSI nos conduza a isso. Bons testes possuem evidências de validade, que corroboram com o uso daquele teste para seu propósito específico (Alves, Souza & Baptista, 2011) que no caso da intervenção vocacional é o de auxiliar o processo de escolha profissional. As evidências de validade dizem respeito a interpretação dos escores dos testes. No âmbito do nível (a), o quão bem as escalas parecem medir os construtos que se propõem a medir, achamos limitações similares em diversas escalas. Levaremos em conta as evidências de validade para as medidas propostas e a nossa literatura disponível acerca da validade de testes psicométricos (Alves, Souza & Baptista, 2011; AERA, APA & NCME, 2014).

Uma limitação compartilhada foi o do excesso de número de itens, o que poderia levar ao cansaço e induz o teste a ter respostas não satisfatórias, além de dificultar o processo de correção em grandes amostras, como é o caso do SDS (220 itens) e EPOOc (192-200 itens). Todos os itens, com exceção do DP-E, apresentaram consistência interna favorável por *alfa de Cronbach*, além de evidências de validade baseadas na estrutura interna por meio de análise fatorial e evidências de validade baseadas na convergência positiva com outros testes (a medida mais bem embasada nesse aspecto foi o EAP). O DP-E não apresentou evidências de validade. Uma relação de convergência negativa só foi feita em um dos testes analisados (EAE-EP), e nenhum artigo levantado fazia uso de validade discriminante ou concorrente, que por sua vez é compreensível visto a grande variedade de construtos analisados. Foi constatado também que apenas um teste dos sete investigados possui a aplicação de um modelo de

resposta ao item (EAE-EP). O único teste que apresentou uma validade de tipo preditivo foi o BBT-Br.

Um teste que apresentou evidências de validade que não puderam ser acessadas e é aprovado pelo SATEPSI é o EMEP, o que limitou uma análise mais profunda dos artigos e da forma de aplicação do teste. O EMEP também foi também um dos testes com mais publicações recentes ficando atrás apenas da EAP, juntamente com o SDS, como é demonstrado também por Ambiel, Campos & Campos (2017). Foi encontrado também um artigo adicional em periódico estrangeiro relacionado à EAE-EP, colocando-a em número de publicações juntamente com as outras duas escalas (EMEP e SDS). Vale lembrar que, dos sete testes, cinco são aprovados pelo SATEPSI, um foi recusado (DP-E) e outro não consta no processo de seleção (EPOOc). Consideramos que esses dois testes são os mais desfavoráveis na lista quanto à confiabilidade de aplicação, pois além de não-favoráveis, possuem escassez de estudos e limitações teóricas. O único teste projetivo que apresenta diversos tipos de validação é o BBT-Br. O BBT-Br possui para nós, no entanto, limitações graves na definição de seus construtos e sua validade quanto às consequências da testagem, perpetuando estereótipos de gênero e carecendo de uma perspectiva suficientemente crítica quanto às suas consequências, além de não levar em conta a influência da testagem no sentimento de autoeficácia. Como aponta Lent (2005):

(...) gender role socialization processes tend to bias the access that boys and girls receive to experiences necessary for developing strong efficacy beliefs and positive expectations about male-typed (e.g., science) and female-typed (e.g., helping) activities. As a result, boys and girls are more likely to develop skills (along with beneficial self-efficacy and outcome expectations) and, in turn, interests at tasks that are culturally defined as gender appropriate (Lent, 2005, p. 107)

Quanto aos processos e resultados, a única escala que fez estudos (três) pré e pós Orientação Profissional foi a EMEP (Junqueira & Melo-Silva, 2014; Melo-Silva, Oliveira & Coelho, 2002; Oliveira & Neiva, 2013). Isso se deve ao fato de que a EMEP é uma escala que usa o embasamento teórico de Crites e Super para análise pré e pós intervenção com o objetivo de se medir a eficiência das intervenções. A EMEP não é, portanto, uma medida de interesses; porém, não será aqui considerada fuga do tema por ser aplicada ao processo de Orientação Vocacional e Profissional e ser relevante para o planejamento de uma intervenção. A EMEP é algumas vezes aplicada juntamente com outras escalas ou com o uso de entrevistas qualitativas (Bardagi & Albanaes, 2015). É importante ressaltar também que o processo de aumento da maturidade ocasionado por meio da OVP parece auxiliar o processo de

construção profissional. Haja visto também que a EMEP parece seguir suficientemente de evidências para auxiliar o processo da OVP, todos os outros testes parecem, na visão do grupo, tender à análise dos interesses em jogo no processo de OVP, por participarem mais ativamente no processo de Orientação Vocacional e Profissional.

É importante notar também que, embora possuam evidências de diversos tipos de validação, alguns autores apontam as dificuldades teóricas do uso estrito de modelos personalísticos como as tipologias de Holland⁹ e, presumimos, os fatores de Achnich, embora esses se englobem numa perspectiva psicodinâmica de relação entre processos conscientes e inconscientes. O referencial teórico aqui apontado como o modelo Sócio-Cognitivo, que usa como principal construto a autoeficácia (Nunes et al., 2008) embora englobe também a maturidade (EMEP), presume um mundo do trabalho dinâmico onde a cristalização das atividades já não é algo desejado, e onde a construção dos interesses se dá numa interação enorme contínua entre o ambiente e o indivíduo, onde são instaladas crenças de *autoeficácia* e *expectativas*. O construto de autoeficácia é extremamente útil quando usado para a OVP, visto que a autoeficácia é um bom preditor de performance acadêmica e ocupacional e que os interesses se relacionam intimamente com a autoeficácia (Lent, 2005; Ambiel & Noronha, 2011). É útil então, concordamos, sugerir uma separação entre a o construto da autoeficácia e os interesses, visto que os resultados do teste de autoeficácia não consistem de respostas em formas de *interesses*, como é o caso da EPOOc, da EAP, do SDS e do BBT-Br.

Nessa medida, acreditamos que os testes mais bem representados no quesito (a) dado o momento atual são o EAP, o EAE-EP e o EMEP. A maturidade e a autoeficácia são construtos muito bem fundamentados internacionalmente, e os estudos em território nacional se mostraram satisfatórios em quesitos de validação e aplicação dos testes. Os testes possuem bom número de itens e a EAE-EP e a EAP são as únicas escalas que fizeram análise pelo modelo de Rasch (Ambiel, Noronha & Carvalho, 2015; Noronha, Pinto & Ottati, 2016). Uma ressalva que pode ser feita em relação ao EMEP é a carência de estudos de validação em databases eletrônicas, o que torna difícil uma análise mais aprofundada da consistência e da análise das competências que englobam a maturidade profissional. Porém, análises pré e pós teste encontradas demonstram um aumento da maturidade vocacional após o processo de OVP, indicando uma certa evidência de validade em relação ao construto. A EAP é a escala mais usada em pesquisas de análise profissional no Brasil, demonstrando certa confiabilidade

⁹ As tipologias de Holland são, de longe, os construtos mais pesquisados mundialmente no que diz respeito aos interesses profissionais, além de possuir escalas com evidências de validade multi-culturais, se mostrando um aliado valioso na análise profissional (Brown & Lent, 2005).

pelos profissionais apesar das limitações de generalização impostas pela amostra normativa. Entendemos, no entanto, que as dificuldades com as amostras enfrentadas pelo EAP já foram ressaltadas e já foram realizados estudos de comparação.

Quanto ao quesito (b), todas as escalas aprovadas pelo SATEPSI parecem ter se mostrado intervenções valiosas. A ressalva que pode ser feita aqui é em relação ao BBT-Br, cujo a divisão de gênero, embora declare que seja por efeitos sociais e culturais (Noce, 2008), que perpetua diferenças desfavoráveis à escolha profissional e pode afetar a autoeficácia, intimamente relacionada com o interesse de acordo com diversos estudos empíricos, das usuárias da versão feminina do teste. Portanto, escolhemos incluir o BBT-Br masculino nessas intervenções, e deixar entre parênteses a nossa aprovação do uso do BBT-Br versão feminina, embora aprovado pelo SATEPSI. Portanto, todas as escalas analisadas e aprovadas pelo órgão apresentaram estudos demonstrando eficiência na hora de auxiliar intervenções no campo da Orientação Vocacional e Profissional.

4 CONCLUSÃO

A Orientação Vocacional/Profissional (OVP), como qualquer outra modalidade de atendimento em Psicologia, comporta olhares múltiplos e diversas técnicas e modos de atuação, coerentes com seus pressupostos teóricos e metodológicos. Nunes, Okino, Noce e Jardim-Mara (2008) apontam uma inexistência de pensamento unificado entre os pesquisadores da área, o que se reflete nas diferentes perspectivas que os estudiosos atribuem ao campo, algumas vezes com enfoque mais psicológico, em outras, educacional e em outras, mais filosófico. Apesar das diferenças, é notável como os modelos de intervenção implementados nos diversos serviços de OVP e a utilização das estratégias técnicas adequadas às demandas específicas dos indivíduos, incluindo avaliação psicológica, podem favorecer uma escolha satisfatória da profissão. A avaliação de orientações profissionais impulsionam o campo da OVP no Brasil, e aplicação de testes geralmente indica resultado positivo para a facilitação da escolha profissional, na estabilidade da escolha, no bem estar psicológico e na satisfação com a carreira, conforme literatura nacional e internacional (Bardagi & Albanaes, 2015; Carvalho & Taveira, 2012; Brown, 2005).

Com isso em mente, o artigo teve como meta a revisão e análise de sete escalas e testes usados no âmbito da Orientação Vocacional e Profissional no Brasil, haja vista a importância de testes fidedignos e com evidências cientificamente fundamentadas dentro da

Psicologia nacional que possam corroborar com um campo mais robusto e com intervenções mais eficazes. A conclusão foi de que, embora muitos testes apresentem alguma incoerência em algum nível, os selecionados no nível (a) possuem diversos artigos de evidências de validade que apoiam o seu uso e defendem a sua eficiência. Esses testes, elegíveis no primeiro nível para o trabalho presente, são o EAP, o EAE-EP e o EMEP. Outro aspecto interessante é que esses artigos possuem maior diversidade de autores. Já os que dizem respeito ao quesito (b), todos os testes com parecer *favorável* no SATEPSI e aqui relatados parecem ter estudos aplicados em amostras diversas que mostram a sua contribuição para a escolha profissional. Embora o BBT-Br e o SDS não tenham sido escolhidos pelos autores presentes para o quesito (a), vale ressaltar que eles são incluídos muito bem na categoria (b) pela razão já demonstrada e pela grande quantidade de estudos de medidas que fazem uso de convergência com o SDS e o BBT-Br, como é o caso com a EAP. Se portanto admitimos a EAP como uma escala suficientemente boa, devemos dar crédito às outras duas escalas, que demonstraram ser eficientes em intervenções clínicas. A ressalva do BBT-Br, no entanto, é a dos estereótipos de gênero e da dificuldade que isso pode acarretar para usuários mulheres na versão feminina, também aprovada pelo SATEPSI.

O que se tem observado é que, apesar das vantagens apontadas pela literatura, há ainda muitos profissionais que não se utilizam dessas ferramentas em seu trabalho, impossibilitando a compreensão das condições associadas às intervenções, especialmente no Brasil (Bardagi e Albanaes, 2015). Dessa forma, como pôde-se perceber diante da pesquisa realizada, alguns instrumentos nem sempre captam a riqueza das interações, outros apresentam incoerências, gerando preocupação com eventuais resultados negativos. Isso pode se dar em razão da crença que a intervenção é geralmente positiva, não havendo a necessidade de investigar sua eficácia, pela falta de tempo ou até mesmo pelo desconhecimento de metodologias de investigação. A avaliação de OVP se faz necessária nesse sentido, como demonstrado por Bardagi & Albanaes (2015), protegendo o estatuto científico da psicologia e enriquecendo o essencial para o exercício profissional do psicólogo. Quanto ao processo de orientação em si, pôde-se observar que, embora o Brasil esteja crescendo em relação ao interesse pelos estudos de avaliação de intervenções na área de carreira, ainda faz-se necessária a consolidação de uma cultura de avaliação com foco na eficácia e eficiência dos serviços. Deve haver por parte dos pesquisadores uma maior preocupação com a clareza na caracterização dos participantes - sendo levado em

consideração a diversidade de fatores pessoais e contextuais, numa perspectiva holística e dinâmica (Bardagi e Albanaes, 2015, p. 33).

Com isso em mente, concluímos que a Orientação Vocacional e Profissional é um recurso valioso para a escolha de carreira, para o bem-estar mental, para a estabilidade da escolha e para a satisfação da mesma. O processo de OVP é um processo com muitas variáveis entrelaçadas: sociais, culturais e subjetivas, e uma intervenção efetiva se beneficia de uma escala bem estruturada e com boas evidências de validade, com isso trazendo à tona a possibilidade de uma ampliação do campo de exploração profissional, da autoeficácia e da maturidade profissional, além de diversas outras variáveis. A Psicologia da escolha profissional é um campo crescente no território brasileiro, e aqui analisamos diversas escalas que parecem ser benéficas para esse processo total. Apesar de tudo isso, ainda é necessária dedicação e cientificidade ao campo no Brasil, de modo que o estatuto científico da Psicologia seja reafirmado e que, em um mundo com tantos deslizamentos e transformações no mundo de trabalho, encontremos melhores formas de empoderar o sujeito e trazer agência na escolha profissional.

5 REFERÊNCIAS

- Alves, G. A. da S, Souza, M. de S., & Baptista, Makilin Nunes. (2011). Validade e precisão de testes psicológicos. In: Ambiel et al. (Org), *Avaliação Psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia* (pp. 109-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- American Education Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). Validity. In: *Standards for Educational and Psychological Testing* (pp. 23-31). Washington: American Educational Research Association.
- Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo, Noronha, Ana Paula Porto (2011a). Construção dos itens da escala de autoeficácia para escolha profissional. *Psico-USF*, 16(1), pp. 23-32. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000100004>.
- Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo, Noronha, Ana Paula Porto, & Santos, Acácia Aparecida Angeli dos. (2011b). Escala de Auto-Eficácia para Escolha Profissional: avaliação preliminar das propriedades psicométricas. *Psicologia para América Latina*, (21), 57-71. Recuperado em 09 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2011000100005&lng=pt&tlng=pt.
- Ambiel, Rodolfo A.M., & Hernández, Débora Noemí. (2016). Relações entre Autoeficácia para Escolha Profissional, Exploração e Indecisão Vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 67-75. Recuperado em 09 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo, Campos, Maria Isabel de, & Campos, Priscilla Perla T. Von Zuben. (2017). Análise da Produção Científica Brasileira em Orientação

- Profissional: Um Convite a Novos Rumos. *Psico-USF*, 22(1), 133-145. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220112>.
- Andrade, R.G. de. (2010). Estudos para a construção de uma escala de preferências por objetos ocupacionais - EPOOc (*Tese de doutorado*). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/608090722028131.pdf>.
- Andrade, R.G. de, Murgo, C. S., Rozendo, Kelly Cristina. (2016). Escala de Preferências por Objetos Ocupacionais: correlações com o Questionário de Busca Autodirigida. *Rev. bras. orientac. prof*, 17(2), pp. 139-149.
- Andrade, R.G. de, Noronha, Ana Paula Porto, & Campos, Roberta Ramazotti Ferraz de. (2013). Escala de Preferências por Objetos Ocupacionais: relações com a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP). *Psicología desde el Caribe*, 30(3).
- Arnold, J. (2004). The congruence problem in John Holland's theory of vocational decisions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, pp. 95- 113.
- Bardagi, M. P, Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Rev. bras. orientac. prof*, 16(2), pp. 132.
- Brown, S. D. , & Lent, R. W. (2005), *Career choice and development* (4th ed).. Oxford: Jossey-Bass.
- Campbell, D. & Fiske, D. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the multitrait-multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), pp. 81-105
- Carvalho, Marisa, & Taveira, Maria Céu. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 27-35. Recuperado em 31 de maio de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100005&lng=pt&tlng=pt.
- CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Damásio, Bruno Figueiredo. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228. Recuperado em 31 de maio de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Fernandes, D.C., Noronha, A. P. P., Ambiel, R.A.M. (2015). Análise dos Itens da Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) pelo Modelo de Rasch. *Interação Psicol.*, 19(3), pp. 341-349. Recuperado em 08 de junho de 2018 de <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/30889/29503>.
- Junqueira, Maria Luiza, & Melo-Silva, Lucy Leal. (2014). Maturidade para a escolha de carreira: estudo com adolescentes de um serviço-escola. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 187-199. Recuperado em 08 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200009&lng=pt&tlng=pt.
- Lemos, Caioá Geraiges de. (2007). Desenhos de profissionais com estórias: desenvolvimento e características psicodinâmicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 41-55. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2005). Social cognitive career theory. In: BROWN, S. D., *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). Oxford: Jossey-Bass.
- Prudenciatti, Shaday M., Tavano, Liliam D'Aquino, & Neme, Carmen Maria Bueno. (2013). O Desenho: Estória na atenção psicológica a crianças na fase pré - cirúrgica.

- Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 33(85), 276-291. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2013000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Magalhães, Mauro de Oliveira. (2013). Validade de critério da Escala de Atividades do Questionário de Busca Autodirigida. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 91-99. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000100012&lng=pt&tlng=pt.
- Mansão, Camélia Santana Murgo, & Yoshida, Elisa Medici Pizão. (2006). SDS - questionário de busca auto-dirigida: precisão e validade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 67-79. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Melo-Silva, Lucy Leal, Noce, Mariana Araujo, & Andrade, Patrícia Pasqua. (2003). Interesses em adolescentes que procuram orientação profissional. *Psic: revista da Vetor Editora*, 4(2), 06-17. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142003000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Melo-Silva, Lucy Leal, Oliveira, Josiane Calixto de, & Coelho, Reginaldo de Souza. (2002). Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. *Psic: revista da Vetor Editora*, 3(2), 44-53. Recuperado em 08 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142002000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Martins, Erika Camila Buzo, Serralvo, Francisco Antônio, & João, Belmiro do Nascimento. (2014). Teoria do Comportamento Planejado: Uma Aplicação no Mercado Educacional Superior. *Gestão & Regionalidade*, 30(88), pp. 107-121.
- Neiva, Kathia Maria Costa, Silva, Mariita Bertassoni, Miranda, Vera Regina, & Esteves, Cristiano. (2005). Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 1-14. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Neiva, Kathia Maria Costa. (2003). A maturidade para a escolha profissional: uma comparação entre alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 97-103. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Noce, Mariana Araújo. (2008). *O BBT-Br e a maturidade para escolha profissional: Evidências empíricas de validade (Tese de Doutorado)*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Noronha, A. P. P., Pinto, P.L., Ottati, F. (2016). Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Aconselhamento Profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(1)
- Nunes, Maiana Farias Oliveira, Okino, Erika Tiemi Kato, Noce, Mariana Araújo, & Jardim-Maran, Maria Luisa Casillo. (2008). Interesses profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 403-414. Recuperado em 09 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300012&lng=pt&tlng=pt.

- Oliveira, Christiane Maria Ribeiro de, & Neiva, Kathia Maria Costa. (2013). Orientação Vocacional/Profissional: avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 133-143. Recuperado em 08 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Okino, Erika Tiemi Kato, & Pasian, Sonia Regina. (2010). Evidências de precisão e validade do Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 23-35. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Okino, Erika Tiemi Kato, Noce, Mariana Araujo, Assoni, Renata de Fátima, Corlatti, Camila de Toledo, Pasian, Sonia Regina, & Jacquemin, André. (2003). A adaptação do BBT: Teste de Fotos de Profissões - para o contexto sociocultural brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 87-96. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Ottati, Fernanda, & Noronha, Ana Paula Porto. (2016). Escala de Aconselhamento Profissional e Teste de Fotos de Profissões: evidências de validade. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(4), 655-665. Recuperado em 31 de maio de 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000400655&lng=en&nrm=iso.
- Pasian, Sonia Regina, Okino, Erika Tiemi Kato, & Melo-Silva, Lucy Leal. (2007). O Teste de Fotos de Profissões (BBT) de Achnich: histórico e pesquisas desenvolvidas no Brasil. *Psico-USF*, 12(2), 173-187. Recuperado em 01 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712007000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Saavedra, Luísa. (2013). Psicologia vocacional e feminismo crítico: do passado ao futuro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 7-17. Recuperado em 31 de maio de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70).
- Toledo, Caio Cesar Rodrigues. (2008). Escala de Aconselhamento Profissional: apresentação de um teste para orientação vocacional. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 451-453. Recuperado em 08 de junho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300016&lng=pt&tlng=pt.
- Villemor-Amaral, A., & Pasqualini-Casado, L. (2006). A cientificidade das técnicas projetivas em debate. *Psico-USF*, 11 (2), 185-193. Recuperado em 01 de junho de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401036066007>.
- Welter, Giselle Mueller-Roger. (2007). O BBT: Teste de Fotos de Profissões em Adultos e Adolescentes. *Rev. bras. orientac. prof.*, 8(1) pp. 45-58. Recuperado em 31 de maio de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100005&lng=pt&nrm=iso.