



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -  
MESTRADO



---

**Karen Cristina Alves Lamas**

DESENVOLVIMENTO OCUPACIONAL DE ESTUDANTES COM  
CARACTERÍSTICAS DE DOTAÇÃO E TALENTO

**JUIZ DE FORA**

**2011**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -  
MESTRADO



---

**Karen Cristina Alves Lamas**

DESENVOLVIMENTO OCUPACIONAL DE ESTUDANTES COM  
CARACTERÍSTICAS DE DOTAÇÃO E TALENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves  
Barbosa

JUIZ DE FORA

2011

Lamas, Karen Cristina Alves.

Desenvolvimento ocupacional de estudantes com características de dotação e talento / Karen Cristina Alves Lamas. – 2011.  
124 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Superdotados. 2. Psicologia educacional. I. Título.

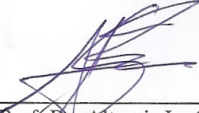
CDU 159.928.23

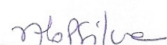
KAREN CRISTINA ALVES LAMAS

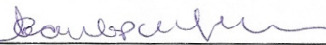
DESENVOLVIMENTO OCUPACIONAL DE ESTUDANTES COM CARACTERÍSTICAS DE  
DOTAÇÃO E TALENTO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E PROCESSOS  
SOCIOEDUCATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora  
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia por Karen Cristina Alves Lamas

Dissertação defendida e aprovada em quatorze de outubro de dois mil e onze, pela banca constituída por:

  
Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Presidente: Profa. Dra. Nara Liana Pereira Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Membro Titular: Prof. Dra. Ana Paula Porto Noronha  
Universidade São Francisco

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar pessoas tão especiais em meu caminho e organizá-lo com sintonia.

Aos meus pais, que acreditaram em mim e proveram os meus objetivos.

Aos meus irmãos, pelo incentivo, especialmente à Katherin.

Ao Alberto Evola, pelo carinho e presença nos momentos de receio.

Ao Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, por transmitir com generosidade o seu conhecimento e responder pacientemente às minhas incertezas, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha, pelas inúmeras contribuições que faz ao meu desenvolvimento acadêmico desde a graduação.

À Profa. Dra. Nara Liana Pereira Silva, pela disponibilidade em avaliar e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À professora Dra. Zenita Cunha Guenther, pelo exemplo e pelo consentimento para a realização desta pesquisa.

Aos facilitadores do CEDET e à Josiane Carvalho, pelas informações cedidas e instruções quanto à busca pelos participantes.

Aos pesquisadores, Dr. Ricardo Primi, Dra. Camélia Murgo, Dra. Maiana Nunes, Dra. Juliana Porto e Ms. Rodolfo Ambiel, por cederem, tão gentilmente, os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Às escolas e aos estudantes, pela essencial colaboração, que tornou esta investigação possível.

Aos amigos que apoiaram e compreenderam a minha ausência. Especialmente, agradeço à Adriana Dias pelo interesse em colaborar e atender às minhas solicitações sem hesitar.

Aos colegas do PIDET, por compartilhar o conhecimento, amenizando as dúvidas e inseguranças.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Lamas, K. C. A. (2011). *Desenvolvimento ocupacional de estudantes com características de dotação e talento*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

Os estudantes com características de dotação e talento (D&T) geram benefícios pessoais e sociais quando transformam suas capacidades superiores em habilidades ocupacionais. Para tanto, precisam efetuar escolhas profissionais que elevem a possibilidade de sucesso acadêmico e profissional e que permitam usufruir de seu potencial superior. Com base na Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira e no Modelo Diferencial de Dotação e Talento, compararam-se fatores pessoais, contextuais e experiências que afetam o comportamento de escolha profissional de estudantes com e sem características de D&T ao longo do ensino médio. A amostra foi composta por 275 adolescentes de ambos os sexos. Os participantes responderam a um questionário com variáveis socioeconômicas, educacionais e referentes às intenções de escolha profissional. Além, responderam a mais quatro instrumentos que avaliam interesses profissionais, autoeficácia para atividades ocupacionais, autoeficácia para escolha profissional e expectativas de resultado/valores. Verificou-se que os adolescentes com D&T (9,1%) participam mais frequentemente de atividades extraescolares, sobressaem-se em determinadas dimensões das variáveis sociocognitivas investigadas e estão, em sua maioria, entre os participantes que possuem níveis mais elevados dessas. Quanto ao desenvolvimento dessas cognições, o grupo alvo apresentou níveis de interesses profissionais e crenças de autoeficácia mais elevadas que os pares desde o início do ensino médio. Porém, quanto aos valores a diferença ocorreu apenas no segundo e no terceiro ano. Os resultados desta investigação podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento ocupacional dos estudantes com características de D&T e principalmente fornecer subsídios para o planejamento e a implementação de intervenções no campo da orientação profissional adequadas para este grupo e para os demais estudantes.

Palavras-chave: superdotados, estudantes de ensino médio, desenvolvimento profissional, escolha profissional

## ABSTRACT

Lamas, K. C. A. (2011). *Occupational development of students with characteristics of giftedness and talent*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

The students with characteristics of giftedness and talent (G&T) generate personal and social benefits when they turn their superior ability into occupational skills. In so doing, they need to make career choices that increase the possibility of academic and professional success and exploits of his top potential. Drawing upon Social Cognitive Theory of Career Development and Differentiated Model of Giftedness and Talent, this study aims to compare personal, contextual, and experiential factors that might affect the behavior of career choice of students with and without characteristics of G&T throughout High School. The sample comprised 275 adolescents of both sexes. The participants answered a questionnaire on socioeconomic, educational and intentions regarding career choice variables and four instruments to assess career interests, self-efficacy for occupational activities, self-efficacy to career choice and outcome expectations/values. Adolescents with G&T (9.1%) most often engage in extracurricular activities that stand out in certain dimensions of the investigated socio-cognitive variables and, mostly, among participants who have higher levels of these. As for the development of these cognitions, the target group showed levels of professional interests and beliefs of self-efficacy higher than their peers since the start of High School. Regarding the values, however, discrepancy was detected only in the last series. The findings of this research can contribute to understanding the occupational development of G&T students and mainly provide support for planning and implementing interventions in the field of occupational guidance appropriated for this group and other students.

Keywords: gifted, high school students, professional development, occupational choice

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	vii
LISTA DE FIGURAS .....	ix
LISTA DE ABREVIACÕES .....	ix
INTRODUÇÃO.....	x
1 REVISÃO DE LITERATURA .....	1
1.1 Dotação e Talento: as perspectivas de Gagné e Guenther.....	1
1.2 A Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira.....	10
1.3 A escolha profissional de estudantes com características de Dotação e Talento .....	20
1.4 Objetivos.....	43
2 MÉTODO .....	44
2.1 Participantes .....	44
2.2 Materiais .....	45
2.3 Procedimento .....	53
3 RESULTADOS .....	56
3.1 <i>Inputs</i> pessoais.....	56
3.2 Condições Contextuais .....	58
3.3 Experiências de Aprendizagem .....	60
3.4 Fontes de autoeficácia para atividades ocupacionais .....	65
3.5 Autoeficácia para Atividades Ocupacionais.....	67
3.6 Autoeficácia para Escolha Profissional .....	68
3.7 Expectativas de Resultado – Valores Relativos ao Trabalho .....	70
3.8 Interesses profissionais .....	72
3.9 Escolha de objetivos profissionais.....	74
3.10 Distribuição dos grupos com e sem D&T de acordo com níveis de interesses, crenças de autoeficácia e expectativas de resultado/valores .....	75
4 DISCUSSÃO .....	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	91
REFERÊNCIAS .....	96
ANEXOS .....	105



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características Cienciométricas da Produção Científica sobre Escolha e Interesses Profissionais de Talentosos.....	24
Tabela 2 – Porcentagem de Participantes e Ordem de Aplicação dos Instrumentos.....	54
Tabela 3 – Presença das Áreas de D&T entre os Estudantes do Grupo Alvo .....	56
Tabela 4 – <i>Inputs</i> Pessoais de Estudantes Com e Sem Características de D&T .....	57
Tabela 5 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para <i>Inputs</i> Pessoais.....	57
Tabela 6 – Condições Contextuais de Estudantes Com e Sem Características de D&T	58
Tabela 7 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Condições Contextuais .....	59
Tabela 8 – Experiências de Aprendizagem: Série, Educação Infantil e Atividades Extraescolares .....	60
Tabela 9 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Experiências de Aprendizagem.....	61
Tabela 10 – Experiências de Aprendizagem: Atividades Extradisciplinares Realizadas por Estudantes Com e Sem D&T .....	62
Tabela 11 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Experiências de Aprendizagem: Atividades Extradisciplinares.....	63
Tabela 12 – Experiências de Aprendizagem: Busca de Informações sobre Profissões Realizadas por Estudantes Com e Sem D&T .....	64
Tabela 13 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Busca de Informações Profissionais .....	65
Tabela 14 – Fontes de Autoeficácia para Estudantes Com e Sem Características de D&T .....	66
Tabela 15 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Fontes de Autoeficácia Ocupacional.....	66
Tabela 16 – Autoeficácia Ocupacional de Estudantes Com e Sem Características de D&T.....	67
Tabela 17 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Autoeficácia para Atividades Ocupacionais.....	68

Tabela 18 – Autoeficácia para Escolha Profissional de Estudantes Com e Sem Características de D&T .....	69
Tabela 19 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Autoeficácia para Escolha Profissional .....	70
Tabela 20 – Expectativas de Resultado: Valores Relativos ao Trabalho de Estudantes Com e Sem D&T .....	71
Tabela 21 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Expectativas de Resultados/ Valores .....	72
Tabela 22 – Interesses Profissionais de Estudantes Com e Sem Características de D&T .....	73
Tabela 23 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Interesses Profissionais .....	73
Tabela 24 – Escolha de Objetivos de Estudantes Com e Sem Características de D&T.	74
Tabela 25 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Escolha de Objetivos Profissionais .....	75
Tabela 26 – Distribuição dos Estudantes Com e Sem D&T pela Análise de <i>Clusters</i> ...	76
Tabela 27 – Distribuição de Subgrupos de Estudantes Com e Sem Características de D&T Através das Séries .....	77

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Novo Modelo Diferencial de Dotação e Talento – DMGT 2.0.....	2
Figura 2 – Modelo de fatores pessoais e contextuais e experiências que afetam o comportamento de escolha profissional.....	12
Figura 3 – Categorias extraídas da produção científica sobre escolha e interesses profissionais de talentosos.....	28

## LISTA DE ABREVIACÕES

ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento

Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland – ATPH

CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

D&T – Dotação e Talento

DMGT – Modelo Diferencial de Dotação e Talento

EAAOc – Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais

EAE-EP – Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional

EVT-R – Escala de Valores do Trabalho Revisada

QI – Quociente intelectual

SDS – Self Directed Search

SEESP – Secretaria de Educação Especial

## INTRODUÇÃO

A ciência do desenvolvimento humano possui relação com várias áreas do conhecimento, dentre elas a educação (Dessen & Costa Júnior, 2006). Nesse campo, verifica-se um movimento mundial de busca por uma educação inclusiva, caracterizada pela defesa do direito de todos os alunos a aprenderem e estarem juntos em um mesmo ambiente educacional, sem qualquer tipo de discriminação e com todas as suas necessidades educacionais atendidas (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial [SEESP], 2007). O Ministério da Educação (2007) inclui os alunos com capacidade elevada no grupo de portadores de necessidades educacionais especiais e, para caracterizá-los, utiliza os termos altas habilidades/superdotação. No presente trabalho, optou-se pelos termos dotação e talento (D&T), que, de acordo com alguns autores nacionais e internacionais (Freeman & Guenther, 2000; Gagné, 2005; Guenther, 2006), são mais adequados para designar esses indivíduos.

Embora o atendimento às necessidades dos alunos com características D&T seja garantido por lei (Ministério da Educação/SEESP, 2001), o processo de identificação e desenvolvimento desses estudantes não vem recebendo atenção suficiente no Brasil (Alencar, Feldhusen & French, 2004). De acordo com o Censo Escolar de 2009, somente 5.637 alunos da educação básica foram registrados como detentores dessa necessidade educacional especial (Santos, 2010). Contudo, esse número é muito pequeno se for considerado o tamanho da população escolar desse seguimento no Brasil, uma vez que autores, que têm influenciado significativamente essa área no país, estimam haver entre 3 e 20% com essa característica desenvolvimental (p.ex. Gagné, 2005; Guenther, 2006; Renzulli, 1999). Ressalta-se, porém, que somente a identificação

não basta. Promover o desenvolvimento desses estudantes é extremamente relevante, uma vez que pode evitar a perda de um talento que irá beneficiar o próprio aluno e a sociedade (Virgolim, 2007).

Uma das estratégias que podem ser empregadas para desenvolver esses talentos diz respeito à orientação que é ofertada ao estudante para que ele seja capaz de realizar adequadamente a escolha de objetivos de aprendizagem de acordo com sua área de interesse (Alencar et al., 2004). Assim, a orientação profissional e/ou acadêmica é fundamental para a concretização dos talentos, principalmente no campo profissional (Casey & Shore, 2000). Cumpre destacar, porém, que essa deveria ser uma das principais preocupações das instituições educacionais em geral, não só para os estudantes com D&T ou com outras necessidades educacionais especiais.

O objetivo deste trabalho foi comparar aspectos pessoais, contextuais e de aprendizagem que podem contribuir para o desenvolvimento ocupacional do aluno com características de D&T. Há que se ressaltar que estudos como este não foram encontrados na literatura científica brasileira. Mesmo na literatura internacional, há escassez de investigações análogas à proposta pelo presente estudo. No contexto brasileiro, isso pode ser decorrente tanto da falta de políticas públicas consistentes e contínuas na área de D&T quanto da diminuta produção científica nacional voltada para esse tipo de necessidade educacional especial.

É importante asseverar, também, que as pesquisas brasileiras que adotam a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994) como fundamentação são bastante escassas. Assinala-se que é esse o referencial da presente proposta e que há poucas investigações, inclusive ao serem considerados estudos não efetuados no Brasil, que combinam essa matriz teórica com D&T.

Produzir conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento ocupacional de estudantes com D&T é fundamental para fornecer subsídios aos programas de desenvolvimento. Mais especificamente, os resultados desta investigação podem, ainda que de forma limitada, contribuir para o planejamento e para a implementação de tecnologias de orientação profissional adequadas a essa população, além de revelar estratégias que devem beneficiar o desenvolvimento ocupacional dos demais estudantes. Nesse sentido, vale destacar a afirmação de Guenther (2006) de que o talento se expressará apenas se o potencial for identificado, estimulado, acompanhado e orientado.

A presente dissertação está organizada de modo que o primeiro capítulo – Revisão de Literatura – contém a apresentação dos modelos de desenvolvimento de talentos, da Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira, dos estudos sobre o desenvolvimento ocupacional de pessoas com D&T e dos objetivos desta pesquisa. O capítulo seguinte descreve o Método, que informa sobre os participantes, materiais utilizados e procedimentos. Em seguida são descritos os Resultados – terceiro capítulo – concernentes às comparações entre os grupos com e sem D&T. A Discussão desses constitui o quarto capítulo e as Considerações Finais, quinto capítulo, apresentam uma síntese das conclusões obtidas, as limitações do estudo, bem como suas possibilidades de aplicação. Por fim, em um pós-texto, estão descritas as Referências e apresentados os Anexos.

## CAPÍTULO 1

### REVISÃO DE LITERATURA

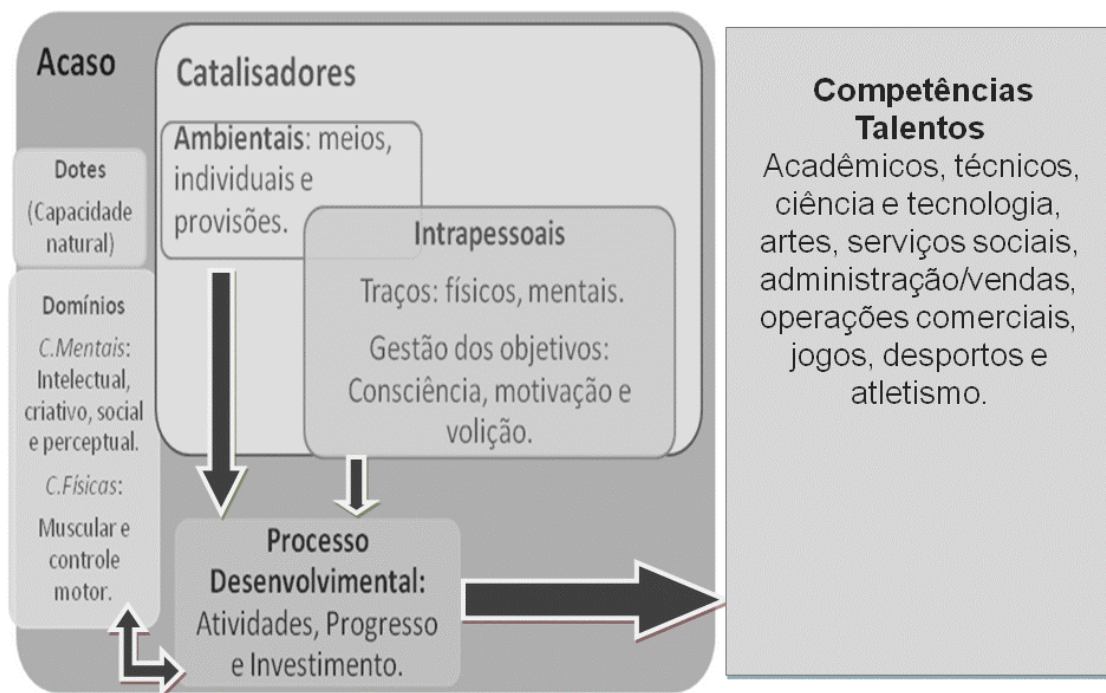
#### 1.1 Dotação e Talento: as perspectivas de Gagné e Guenther

O estudo sobre indivíduos denominados superdotados ou talentosos passou a ser mais enfatizado a partir da década de 1960 (Kaufman & Sternberg, 2008; Renzulli, 1999). Entretanto, ainda hoje, não há um consenso quanto ao conceito e principalmente quanto à terminologia utilizada nessa área de investigação (Sampson & Chason, 2008). Existem várias concepções e não é possível afirmar qual é a mais adequada ao atual estágio de desenvolvimento teórico e prático (Kaufman & Sternberg, 2008). Para Renzulli (1999) trata-se de um conceito complexo, difícil de definir sem criar interpretações errôneas.

Segundo François Gagné (2004, 2005), dotação indica capacidade natural e espontânea (dote), enquanto talento sugere o domínio elevado de ao menos uma área da atividade humana, obtido por meio do desenvolvimento sistemático de habilidades. Para o autor, embora dotação e talento sejam construtos distintos, possuem características comuns, pois ambos se referem à capacidade humana e a indivíduos que manifestam comportamentos que expressam alguma capacidade superior a de seu grupo de pares.

De acordo com Gagné (2004, 2005), os dotes podem ou não se transformar em talentos. Para explicar essa transformação, o autor elaborou o Modelo Diferencial de Dotação e Talento (*Differentiated Model of Giftedness e Talent - DMGT*), que sofreu alterações significativas, passando a ser denominado de DMGT 2.0 (Gagné, 2009) (Figura1). Constituem a base desse modelo: a capacidade natural (dotes/domínios), as competências (talentos) e o processo de desenvolvimento. O último sofre, ainda,

influências de variáveis ambientais, cognitivas e de aprendizagem. Portanto, mais dois componentes também fazem parte do DMGT, os catalisadores intrapessoais e os catalisadores ambientais. Há no modelo, também, a presença do fator acaso (chance).



*Figura 1.* Novo Modelo Diferencial de Dotação e Talento – DMGT 2.0 (Adaptação de Gagné, 2009, p.64, realizada por Brandão, 2010)

O DMGT 2.0 compreende seis domínios da capacidade humana. Aos quatro domínios já existentes na versão anterior (intelectual, criativo, socioafetivo e sensório-motor) foram adicionados dois. Concomitantemente, formaram-se dois grupos: a) capacidade mental, que envolve os domínios intelectual, social, perceptual e da criatividade; e b) capacidade física, abrangendo os domínios muscular e motor. Em cada domínio, os indivíduos que possuem características de dotação são aqueles identificados com capacidade elevada entre os 10% superiores em relação ao grupo de pares.



O desenvolvimento espontâneo de tais capacidades, embora controlado pela herança genética, ocorre, principalmente, através de processos de maturação, e pelas atividades diárias não-sistemáticas. Portanto, esses domínios não são inatos, eles podem se desenvolver durante todo o curso da vida. Tal desenvolvimento gera aptidões que podem se transformar, sistematicamente, em competências ou talentos. (Gagné, 2009).

Gagné (2009) categorizou os talentos de acordo com o mapa taxonômico de ocupações da *ACT's World-of-Work* (Holland , Whitney, Cole & Richards, 1969). Essa taxonomia tem sua origem nos tipos profissionais desenvolvidos por Holland (1959), que relacionam ocupação e personalidade. Os seis tipos foram nomeados de acordo com suas características como Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional, e são normalmente abreviados pela sigla RIASEC. Destaca-se que uma descrição mais detalhada desses perfis será feita no decorrer do trabalho. Gagné (2009) ressalta que a categoria RIASEC está no centro do componente talento e, para tornar a classificação mais completa, acrescenta três tipos já existentes no seu modelo anterior: 1) Acadêmico; 2) Jogos; e 3) Esportes. O autor salienta que não existe hierarquia entre essas categorias, uma vez que a definição de talento deve incluir muitos indivíduos, de quase todas as ocupações, desde que estejam em um percentil 90 ou superior dentro do seu grupo de referência.

Gagné (2009) afirma que “talento corresponde ao desempenho excelente no uso de habilidades específicas em qualquer campo profissional” (p. 66). É possível identificar a presença de talento mais facilmente quando ele ainda está em desenvolvimento, pois, quando ocorre uma estabilidade profissional, o talentoso dificilmente passa por avaliações normativas, exceto no caso dos atletas, que constantemente têm seu desempenho avaliado em comparação com seus pares (Gagné, 2005, 2009).

Geralmente, o indivíduo inicia seu processo de desenvolvimento de talento quando é selecionado para um programa sistemático de atividades para esse fim (Gagné, 2005). No modelo revisado de Gagné (2009), o componente processo de desenvolvimento possui três subdivisões: atividades, investimento e progresso. Atividades se referem a um currículo e conteúdo específicos, oferecidos dentro de um determinado ambiente de aprendizagem. Investimento é um subcomponente quantitativo em relação à intensidade do processo e abrange o tempo de dedicação, os recursos financeiros disponíveis e a energia psicológica investida, sendo que a última pode ser considerada como a paixão, a concentração durante a prática, ou determinação para alcançar os objetivos. Por fim, o progresso se refere a uma série de etapas, de acordo com o nível de competência do talentoso (ex.: novato, avançado, proficiente e *expert*). A principal representação quantitativa deste subcomponente é o ritmo de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, o quanto ele se desenvolve em relação a seus pares. Há alguns fatores que interferem no progresso, como ser descoberto por um técnico ou ganhar uma bolsa de estudos, além dos catalisadores intrapessoais e ambientais.

Como indicado por Gagné (2005, 2009), os catalisadores intrapessoais e ambientais são fundamentais para o desenvolvimento de talentos. Eles podem exercer, por sua presença ou ausência, influências tanto positivas quanto negativas, assim como podem transformar permanentemente o processo.

Os catalisadores intrapessoais se referem às características físicas e mentais relativamente estáveis e ao processo de gestão de metas/objetivos (Gagné, 2009). As características físicas podem ser, por exemplo, aparência, origem étnico-racial, deficiências e doenças crônicas, enquanto as características mentais estão relacionadas ao temperamento e à personalidade, que vão direcionar os indivíduos a determinadas

tendências. A dimensão gestão de objetivos inclui três subdivisões: consciência, motivação e volição. A primeira se refere à noção que o indivíduo tem sobre o que pode ajudar ou prejudicar o alcance de seu objetivo, em relação ao seu domínio, suas características intrapessoais e influências ambientais. A motivação se refere ao processo de identificação e reavaliação do objetivo, no qual o talentoso deve avaliar seus interesses, necessidades e valores. Enquanto a volição abrange esforços e dedicação necessária para alcançar tal objetivo, como perseverança frente aos obstáculos, tédio e eventuais fracassos, presentes em atividades de alto nível.

Na nova versão do DMGT (Gagné, 2009), os catalisadores ambientais assumiram uma posição diferente da que possuíam na versão anterior (Gagné, 2004, 2005), pois naquela eles tinham o mesmo nível de influência que os catalisadores intrapessoais. De acordo com Gagné (2009), esses dois componentes não são equivalentes no processo de transformação dos dotes em talentos. Segundo o autor, as influências ambientais são filtradas pelas características intrapessoais. O indivíduo, de acordo com suas necessidades, interesses e personalidade, de certa forma, escolhe quais estímulos ambientais receberão atenção. Por isso, na representação do modelo (Figura 1), o catalisador intrapessoal está parcialmente sobreposto ao ambiental.

O catalisador ambiental inclui três subcomponentes. O primeiro é o meio, em nível macro (localização geográfica e sociológica) e micro (número de membros da família e fatores socioeconômicos). O segundo se refere às pessoas significativas que influenciam o jovem em seu ambiente social. O terceiro foi nomeado como provisões. Este também sofreu alguma modificação em relação à versão anterior, ampliando-o para um espectro mais amplo, abrangendo programas de desenvolvimento de talentos, tais como programas de enriquecimento, possibilidade de aceleração de aprendizagem e trabalho em grupo (Gagné, 2009).

O fator acaso já ocupou diferentes posições ao longo da criação e desenvolvimento do DMGT (Gagné, 2009). Na última revisão do modelo, ele está subjacente a todos os componentes causais, devido à influência que exerce sobre eles. Tal influência se refere ao nível de controle (ou melhor, a falta de controle) que o indivíduo dotado tem sobre diversos aspectos que afetam o desenvolvimento de seu talento. Assim, por exemplo, não há como controlar a família ou ambiente social onde se é criado, ou a herança genética, que, por sua vez, influencia a capacidade natural e outros aspectos intrapessoais.

Gagné (2009) menciona a existência de uma hierarquia entre os componentes quanto à influência que exercem na manifestação do talento. Primeiramente, tem-se a dotação, em segundo lugar, os catalisadores intrapessoais, seguido do processo de desenvolvimento de talentos e, por fim, os catalisadores ambientais. Contudo, o autor afirma que, de modo geral, todos os componentes desempenham papel fundamental no alcance do talento e nenhum deles age isoladamente. Entretanto, o arranjo dos fatores é único para cada indivíduo.

Guenther (2006), que tem sua perspectiva fortemente influenciada por Gagné, afirma, também, que capacidade e talento se expressam de forma diferenciada. Contudo, diferenciar potencial elevado de desempenho é complexo, porque captar crianças simplesmente com potencial acima da média do grupo é difícil devido à heterogeneidade dos comportamentos que expressam (Freeman & Guenther, 2000).

Essas autoras não adotam uma terminologia específica e afirmam que as designações ‘talentosos’, ‘capacidade elevada’, ‘mais capazes’, ‘dotados’ ou ‘bem dotados’ podem ser empregadas para se referir àqueles indivíduos, identificados ou não, que apresentam níveis de desempenho muito elevados ou possuem potencial. Porém, alertam que não há uma equivalência entre elas. Nessa perspectiva, estima-se, de acordo

com as leis de probabilidades, que 3 a 5% da população escolar apresentam características de D&T (Freeman & Guenther, 2000).

De acordo com Guenther (2006), o talento advém da presença de um ou mais dos quatro domínios estabelecidos por Gagné em 2003: capacidade intelectual, criatividade, capacidade socioafetiva e habilidades sensório-motoras. A autora adaptou os construtos anteriores para sua metodologia de identificação de alunos com D&T. Além dos quatro domínios definidos por Gagné, ela acrescenta o domínio acadêmico, que se desdobra em Talento Verbal e Talento Matemático (Guenther, 2002). A seguir estão descritas as áreas de D&T consideradas por Guenther (2002, 2006) na identificação de alunos talentosos.

O domínio da Inteligência e Capacidade Geral se expressa pela vivacidade mental, que pode ser reconhecida por elevado nível de questionamentos e curiosidades, por boa memória e facilidade para aprender. É possível perceber, também, a presença de automotivação e confiança, notada pela independência e motivação interna na realização das atividades.

A Criatividade se refere ao pensamento holístico, intuição, produção de ideias com originalidade e fluência, além de elevado senso crítico e sensibilidade. As pessoas que possuem esse domínio são frequentemente vistas como ‘diferentes’ e ‘fora dos padrões’.

O domínio Socioafetivo se traduz em talento psicossocial e se expressa pela liderança e habilidades nas relações humanas. As pessoas identificadas nessa área apresentam grande capacidade democrática, sintonia com o grupo, senso de justiça, cooperação, preocupação com os outros e capacidade para ouvir.

As Habilidades Sensório-motoras são identificadas nas pessoas que sinalizam talento psicomotor. Essa área pode ser reconhecida pela capacidade de controle dos

sistemas muscular e ósseo, dedicação às atividades físicas, destreza manual e habilidades corporais, como ritmo e precisão nos movimentos.

A capacidade pronunciada/talento acadêmico é mencionada apenas por Guenther (2002). Essa área envolve um conjunto de capacidades e habilidades que favorecem o aprendizado escolar e se manifesta através do desempenho verbal ou matemático, juntos ou separadamente. O Talento Verbal é identificado por grande capacidade de comunicação e pela eficiência no uso da linguagem falada e escrita. Enquanto o Talento Matemático/Pensamento Abstrato é reconhecido pela capacidade de análise, associação e raciocínio. Comumente, caracteriza os alunos bem sucedidos na área de ciências exatas.

Os domínios ou talentos não se manifestam, necessariamente, de forma isolada. Uma pessoa pode ser identificada em apenas um domínio e outra com várias capacidades diferentes (Guenther, 2002). As características de D&T são identificadas por uma configuração global que caracteriza a maneira do indivíduo atuar no meio em que vive. Portanto, apenas um traço ou alguns comportamentos não sinalizam D&T e necessidade de educação especial (Guenther, 2006).

Salienta-se que alguns fatores sociais e educacionais podem fazer com que o talento se perca. Quando se trata de crianças da escola pública, por exemplo, o indivíduo pode aprender, através do seu meio socioeconômico pobre e adverso, a não valorizar sua capacidade, levando-o a não investir em seu talento. Enquanto que, para crianças e jovens de classes econômicas mais abastadas, o excesso de conforto e proteção, a falta de esforço próprio e de valor pessoal, também conduzem ao não desenvolvimento do talento (Guenther, 2006).

Para atender às necessidades educativas especiais de alunos com D&T, Guenther criou, em 1993, o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, em

Lavras – MG, que funciona com o auxílio da prefeitura e da comunidade. Por meio de um processo longitudinal durante o primeiro ciclo do ensino fundamental, as crianças são identificadas pelo professor e encaminhadas à instituição, onde, orientadas por um facilitador (voluntários, geralmente professores), têm a oportunidade de identificar seus interesses e elaborar um plano individual de trabalho. Esse planejamento, revisado a cada seis meses, pode incluir atividades individuais ou em grupo, em três áreas de enriquecimento: (a) Comunicação, Organizações e Humanidades; (b) Ciência, Investigação e Tecnologia; e (c) Criatividade, Habilidades e Expressão (Guenther, 2008). O CEDET, mais que uma instituição, é uma metodologia de identificação e desenvolvimento de estudantes com D&T, que vem sendo implantada em outras cidades do Brasil, como Vitória - ES, Palmas - TO, São José dos Campos - SP, Assis - SP, Poços de Caldas - MG e Sete Lagoas - MG.

É preciso destacar que as contribuições de Gagné e Guenther representam apenas parcela reduzida das concepções sobre D&T. Sternberg e Davidson (2005), por exemplo, organizaram uma obra com mais de uma dezena de concepções sobre o tema. Quanto à terminologia, Sampson e Chason (2008) salientam que, em alguns casos, como em investigações sobre escolha profissional, definir o termo mais adequado é difícil e pode ser improdutivo devido ao nível de desenvolvimento da teoria e da pesquisa nessa área. Não obstante as controvérsias teóricas e terminológicas, o presente trabalho utiliza a terminologia dotação e talento (D&T), de acordo com as perspectivas de Gagné e Guenther. Além disso, essas divergências não devem constituir obstáculos para o atendimento das necessidades educacionais dessa população.

O Ministério da Educação (2007) tem reconhecido a importância e incentivado, mesmo que de forma inicial, a educação especial aos alunos com D&T. O Ministério adotou os termos altas habilidades/superdotação para caracterizar essa população e

afirma que ambos se referem aos alunos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Ministério da Educação/SEESP, 2007).

Em 2005, o Ministério da Educação implantou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal. Esses núcleos são centros de referência para o atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades, no qual se pretende identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos com o objetivo de estimular e desenvolver potencialidades criativas, senso crítico, promover desafios acadêmicos, sociais e emocionais e oportunizar o aprendizado desses estudantes, além de orientar as famílias e fornecer formação continuada aos professores. (Ministério da Educação/SEESP, 2007).

É importante fornecer educação especial, com estratégias de ensino diferenciadas e orientação acadêmica, aos indivíduos com D&T, pois o trabalho produtivo e criativo que eles podem realizar traz benefícios para toda a sociedade, além de promover sentimentos de autorrealização e autoeficácia nesses jovens (Renzulli, 1999). Entretanto, para que isso ocorra, de acordo com Sampson e Chason (2008), é importante que os estudantes com características de D&T façam escolhas profissionais que elevem a possibilidade de sucesso acadêmico e profissional e permitam usufruir de todo o seu potencial.

## **1.2 A Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira**

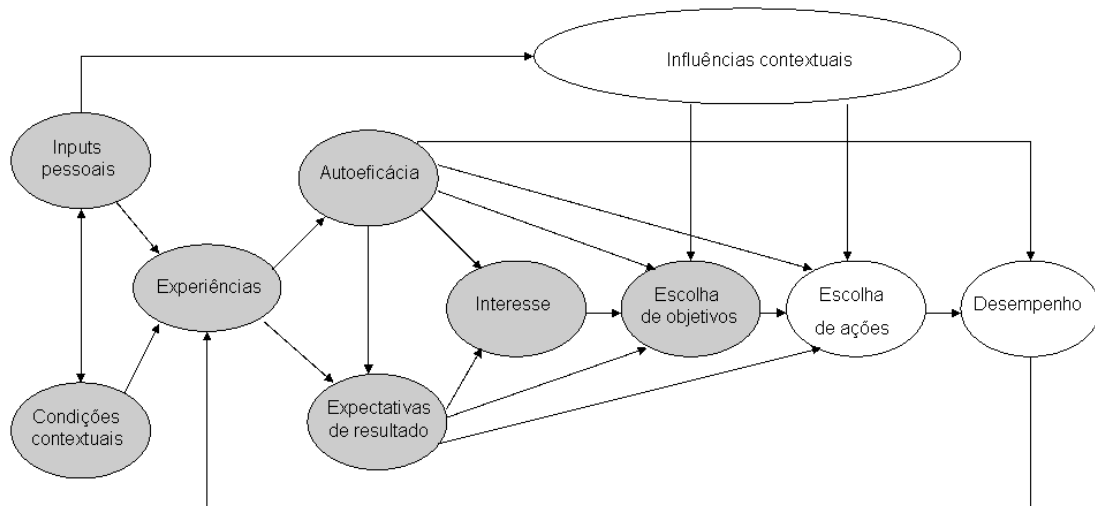


Existem, na literatura, alguns teóricos que dissertam sobre o interesse e/ou a escolha profissional (Bohoslavsky, 1993; Crites, 1961; Holland, 1959,1996; Pelletier, 1977; Savickas, 1999; Super, 1967, 1980). Uma das teorias mais recentes, profícuas e testadas nesse âmbito do conhecimento humano é a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira, apresentada por seus autores, Lent, Brown e Hackett, em 1994. Essa perspectiva, derivada da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977, 1982, 1993, 1997, 2008), reuniu os conceitos mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento profissional e acadêmico, especificamente no que se refere aos interesses, às escolhas e ao desempenho nas atividades ocupacionais e educacionais.

De acordo com Bandura (2008), o comportamento humano é regido pelo determinismo recíproco, em que fatores pessoais, comportamentais e ambientais mantêm uma relação triádica na produção das ações humanas. As pessoas não reagem diretamente aos estímulos do ambiente; eles afetam o comportamento através de processos cognitivos que irão determinar como tais estímulos serão compreendidos. Ao mesmo tempo, o indivíduo é capaz de criar novos ambientes por meio de suas características pessoais e comportamentais. Assim, é capaz de ser agente do seu próprio curso de desenvolvimento por meio de mecanismos cognitivos, como as crenças autorreferentes, que possibilitam a regulação do comportamento.

Entre as variáveis sociocognitivas que compõem a Teoria Social Cognitiva, Lent et al. (1994) demonstram, em sua abordagem, de que forma as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos se relacionam com os atributos pessoais (gênero, origem étnico-racial, tipo físico), com os aspectos do ambiente físico e sociocultural, e com as experiências de aprendizagem no processo de desenvolvimento ocupacional, seja ele profissional ou acadêmico. Consequentemente, afirmam que, embora haja um sentido de influência entre as variáveis que compõem o modelo

proposto (Figura 2), elas também se influenciam bidirecionalmente e, em algum momento da trajetória do indivíduo, alguma pode ter mais peso que a outra. Portanto, a perspectiva sociocognitiva do desenvolvimento de carreira se preocupa com as relações dinâmicas e específicas entre o indivíduo e o contexto (Lent & Brown, 2006).



*Figura 2.* Modelo de fatores pessoais e contextuais e experiências que afetam o comportamento de escolha profissional (Adaptação de Lent et al., 1994, p.93)

Segundo Lent, Hackett e Brown (2004), a transição escola-trabalho é um processo gradual de preparação e adaptação, no qual três mecanismos principais podem ser desenvolvidos durante os ensinamentos fundamental e médio: crenças de autoeficácia e expectativas de resultado; desenvolvimento de interesses; e formulação de objetivos e aspirações profissionais provisórias. Para eles, essas variáveis estão interligadas, sendo que as crenças de autoeficácia e expectativas de resultado são fundamentais para o desenvolvimento do interesse, que é definido como padrões de gostos, aversões e indiferenças acerca de atividades e ocupações relacionadas a uma profissão (Lent et al., 1994).

As crenças de autoeficácia se referem ao “julgamento de uma capacidade pessoal” (Bandura, 2008, p. 32) quanto ao desempenho em uma determinada tarefa. Assim, a autoeficácia é um construto que possui domínios específicos, ou seja, o mesmo indivíduo possui diferentes níveis de autoeficácia de acordo com distintas atividades. Por exemplo, uma pessoa pode acreditar muito em sua capacidade para coordenar uma equipe, mas acreditar pouco que é capaz de buscar informações sobre uma profissão. Esse tipo de crença é construído ao longo das experiências de aprendizagem às quais o indivíduo é exposto e possuem quatro fontes: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos e emocionais (Bandura, 1977, 1982; Pajares & Olaz, 2008). A experiência de domínio se refere às interpretações de um resultado obtido em atividades anteriores; quando o resultado é interpretado como bem sucedido, ou seja, é visto como uma experiência pessoal de sucesso, há um aumento da autoeficácia, enquanto o contrário a reduz. A aprendizagem por meio da observação de um terceiro realizando uma tarefa é denominada experiência vicária, ela promove as crenças de autoeficácia quando lhe é transmitida uma nova maneira de realizar a atividade e, principalmente, quando o observador se identifica com as características do modelo. A persuasão verbal ocorre através de estímulos emitidos por outras pessoas, entretanto, a persuasão negativa é mais efetiva em reduzir a autoeficácia que as persuasões positivas são em aumentá-la. Além disso, as reações fisiológicas e emocionais, como ansiedade ou bem-estar, podem influenciar e serem influenciadas pelas crenças de autoeficácia.

As crenças de autoeficácia contribuem para direcionar o indivíduo sobre o que realizar com os conhecimentos e habilidades que possui, pois a tendência é selecionar aquelas atividades onde há sentimento de competência e confiança (Bandura, 1977; Pajares & Olaz, 2008). De acordo com Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli

(2001) a autoeficácia ocupacional, ou seja, a confiança na própria capacidade para realizar uma atividade relacionada a um campo profissional indica os tipos de profissões que o jovem vai considerar seriamente como um trabalho para sua vida e aquelas que ele vai evitar.

Assim, Lent et al. (2004) afirmam que o desenvolvimento ocupacional pode ser prejudicado se o ambiente não oferecer uma exposição suficiente a experiências de sucesso, uma vez que os interesses podem se tornar mais definidos e estáveis quando são formados diferentes níveis de eficácia para as diferentes atividades. Contudo, alegam que, em alguns casos, a experiência bem sucedida pode não ser suficiente para criar crenças de autoeficácia fortalecidas, uma vez que as pessoas podem cometer erros cognitivos, atribuindo seu sucesso a fatores externos, como sorte. Portanto, a relação entre capacidade e interesse por determinada atividade é mais forte quando existe um nível elevado de autoeficácia envolvendo a habilidade para realizar a tarefa. Caso o indivíduo tenha um baixo senso de autoeficácia para a atividade, mesmo que seja muito capaz na realização desta, seu nível de interesse pode ser mínimo (Lent et al., 1994).

Geralmente, as crenças de autoeficácia também determinam as expectativas de resultado, que são as crenças sobre o que se pode obter ao emitir determinado comportamento (Bandura, 1977). Lent et al. (1994) afirmam que a relação entre expectativas de eficácia e de resultado é direta quando a última depende da qualidade do desempenho na tarefa, em outros casos a relação pode até mesmo ser inversa. Por exemplo, uma pessoa pode acreditar que tem condições de concluir com sucesso o ensino médio (autoeficácia) e, contudo, isso não ser suficiente para que termine, caso não acredite que a conclusão lhe trará resultados positivos, que compensem seu esforço (expectativa de resultado) (Lent et al., 2004).

Salienta-se que, de acordo com os autores, as expectativas de resultado incorporam o conceito de valores, definido como a preferência por recompensas no ambiente de trabalho ou no ambiente acadêmico. Tais preferências são adquiridas durante a infância e adolescência através de processos básicos de aprendizagem social, por exemplo, através de aprendizagem vicária, experiências de autoavaliação, interação com pessoas mais próximas, instituições religiosas e culturais e pela mídia em geral.

Portanto, o interesse é construído, em parte, pelo valor ou importância atribuída pelo indivíduo ao resultado que se espera de determinada ocupação. Há três tipos de antecipação de resultados/valores relevantes para o desenvolvimento ocupacional, as consequências materiais (ex.: financeiro), sociais (ex.: reconhecimento) e autoavaliativas (ex.: autossatisfação). Elas influenciam, também, a motivação para a escolha e podem ser positivas, neutras ou negativas.

Os interesses emergentes combinados com as crenças de autoeficácia e expectativas de resultado conduzem à formulação e revisão de objetivos relacionados à profissão (Lent et al., 1994; Lent et al., 2004). A escolha de objetivos se refere à intenção de delimitar uma primeira atividade dentre várias opções (ex.: tornar-se um engenheiro) (Lent et al., 1994). Essas intenções podem ser alteradas por diversos fatores, como financeiro ou educacional, por isso, são mais consistentes quando podem ser implementadas num futuro próximo (Lent & Brown, 2006).

De acordo com Lent et al. (1994), as teorias sobre escolha profissional têm os objetivos em relação à ocupação como característica ubíqua, geralmente aparecendo de forma implícita em termos ou expressões como planos de carreira, decisão, aspirações e escolhas. A distância do momento de implementação é que os diferencia. Assim, as aspirações profissionais estão mais distantes da tomada de decisão, enquanto decisão e escolha estão mais próximas.

Os objetivos são importantes para a autorregulação do comportamento, uma vez que se relacionam com a determinação pessoal para se comprometer com uma atividade ou alcançar um objetivo futuro (Lent et al., 2004). Eles, em conjunto com a autoeficácia e as expectativas de resultados, serão fundamentais para a escolha de ações que determinarão a propriedade e a magnitude do desempenho, que, por sua vez, retroalimentam o sistema, influenciando as expectativas de resultado e a autoeficácia por meio das experiências de aprendizagem (Lent et al., 1994).

O movimento descrito na Figura 2 pode ocorrer várias vezes ao longo da vida. Contudo, ele é mais evidente no final da adolescência ou início da idade adulta, quando os interesses estão se estabilizando (Lent et al., 1994). Como o presente estudo incide sobre adolescentes que ainda estão efetivando uma escolha profissional ou acadêmica, as etapas posteriores ao processo de escolha de objetivos (escolha de ações e desempenho) não serão enfatizadas neste texto.

Ressalta-se que, segundo a perspectiva sociocognitiva, competências e interesses não são estáticos, podendo ser alterados e desenvolvidos por meio de experiências que ocorrem dentro e fora do meio escolar (Lent et al., 2004). As experiências de aprendizagem são influenciadas por variáveis pessoais e contextuais. Entre os *inputs* pessoais, os autores destacam a origem étnico-racial, o sexo e as predisposições hereditárias. A origem étnico-racial e o sexo estão relacionados ao ambiente sociocultural, principalmente no que se refere às oportunidades pelas quais os objetivos podem ser construídos e implementados. Por exemplo, determinadas culturas reforçam seletivamente certas atividades ocupacionais e, ainda, o sistema educacional afeta a qualidade e tipo de experiências de aprendizagem a que alguns grupos são expostos. Já as predisposições genéticas ou hereditárias, na forma de capacidades inatas, podem se

transformar em habilidades relevantes para a carreira através da interação com os recursos ambientais (Lent et al., 1994).

As condições contextuais dependem da percepção do indivíduo e consistem em oportunidades, exposição a modelos, apoio emocional e financeiro, discriminação e, ainda, o papel do gênero e da cultura no processo de socialização, que vão preceder e auxiliar na constituição dos interesses e cognições. Há, também, aspectos que estão sempre presentes, como influências familiares (Lent et al., 1994). Bandura et al. (2001) constataram que o status econômico familiar afeta indiretamente a autoeficácia e a escolha ocupacional dos adolescentes por meio das aspirações educacionais dos pais em relação aos filhos e também através da crença deles na própria capacidade para promover o desenvolvimento acadêmico dos jovens.

Dessa forma, as condições contextuais filtradas pelos fatores pessoais constituem influências contextuais que exercerão papel fundamental nos momentos proximais à escolha de objetivos e ações, configurando-se como fonte de apoio ou obstáculos para a tomada de decisão, atuando como moderadores entre interesse – objetivos e objetivos – ações (Lent et al., 1994). Pessoas com bom nível de autoeficácia e habilidades podem não seguir seus interesses pessoais devido ao sistema de apoio, fatores sociais, físicos, educativos ou financeiros. Além disso, o interesse nem sempre irá predizer a escolha profissional, para alguns indivíduos as oportunidades disponíveis, as crenças de autoeficácia ou as expectativas de resultados, podem ter mais impacto no momento da decisão (Lent et al., 2004; Pajares & Olaz, 2008).

Vários autores têm pesquisado as relações entre os construtos subjacentes à Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira (Bonitz, Armstrong & Larson, 2010; Flores, Robitschek, Celebi, Andersen & Hoang, 2010; Larson et al., 2010; Lent, Paixão, Silva & Leitão, 2010; Nunes & Noronha, 2009; Sheu et al., 2010).

Nota-se que, nesses e em outros estudos, utiliza-se o modelo tipológico de Holland (1959; 1996) como forma de classificação dos interesses e das profissões. Esse autor relaciona seis tipos de personalidade a seis ambientes ocupacionais, categorizados sob a mesma nomenclatura (Holland, 1996; Savickas & Gottfredson, 1999). Os tipos podem ser dispostos em um hexágono e, por isso, a perspectiva é também chamada de modelo hexagonal, de forma que, quanto mais próximos, mais semelhanças existem entre os perfis.

De acordo com Holland (1959, 1966, 1996), o perfil Realista tem preferência por atividades práticas, como o manejo de máquinas, ferramentas e materiais, valoriza recompensas financeiras e tende a evitar profissões que exijam interações sociais. O perfil Investigativo tem interesse por atividades de pesquisa, valoriza a aquisição de conhecimentos e tem mais habilidades acadêmicas do que sociais. Já o tipo Artístico aprecia a expressão criativa dos sentimentos e das emoções, por meio da literatura, da música entre outras atividades artísticas, carece de habilidades burocráticas e tende a evitar rotina e situações convencionais. As pessoas do tipo Social têm preferência por auxiliar, ensinar ou aconselhar através de interações pessoais, prezam pelo bem-estar do próximo, contudo, tendem a ser desprovidas de habilidades mecânicas e técnicas. O perfil Empreendedor possui habilidades de liderança e comunicação, valoriza recompensas materiais e status social e, geralmente, evita atividades científicas. Por fim, o tipo Convencional abrange pessoas que se interessam por atividades relacionadas à organização e padronização, que almejam retorno financeiro e poder social, empresarial ou político, e que possuem poucas habilidades artísticas.

Observa-se que os tipos profissionais são complexos e refletem uma combinação de interesses, crenças de competência, valores e habilidades (Holland, 1959). Alguns instrumentos foram criados para avaliar esses perfis e investigam, principalmente, os



interesses profissionais definidos como a preferência ou rejeição por determinadas funções ocupacionais (Holland, 1959). No Brasil, por exemplo, um grupo de pesquisadores traduziu e validou o instrumento chamado *Self-Directed Search* – SDS – desenvolvido por Holland, Fritzsche e Powell em 1994 (Primi, Muniz, Mansão, & Nunes, 2010).

Nunes e Noronha (2009) realizaram um estudo com alunos do ensino médio que investigou a relação entre os interesses e a autoeficácia para atividades profissionais. Para isso, utilizaram a adaptação brasileira do SDS e uma escala de autoeficácia ocupacional na qual as atividades são categorizadas de acordo com o modelo RIASEC. Contudo, não verificaram exatamente o mesmo padrão de resposta entre as variáveis. Como hipótese para tal resultado, indicam que a expectativa de resultado, que não foi medida, pode ter influenciado os interesses profissionais dos participantes.

Lent et al. (2010) realizaram um estudo mais extenso com estudantes do ensino médio em Portugal. Além da autoeficácia ocupacional e dos interesses, os autores avaliaram as expectativas de resultado, apoio e barreiras sociais, além de escolha de objetivos, discriminando todas essas variáveis para os seis perfis do modelo RIASEC. Os autores confirmaram a utilidade preditiva do modelo de interesse e, parcialmente, do modelo de escolha da Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira, pois autoeficácia e expectativas de resultado se relacionaram diretamente ao interesse profissional, que, por sua vez, contribui de forma direta para a escolha de objetivos. Verificou-se, também, que a autoeficácia e as expectativas de resultado contribuíram diretamente para as escolhas de objetivos em quatro dos seis tipos RIASEC. Contudo, apoio e barreiras sociais influenciaram a escolha de objetivos indiretamente, através da autoeficácia, contrariando o modelo de Lent et al. (1994), que afirma existir relação direta entre influências contextuais e objetivos.

Flores et al.(2010) relacionaram fatores pessoais e contextuais, como gênero e instituições de ensino (frequentadas predominantemente por brancos ou por hispânicos), autoeficácia ocupacional, interesses profissionais e escolha de objetivos profissionais, em estudantes universitários americanos com origem étnico-racial mexicana. De acordo com os autores, gênero, instituições de ensino e variáveis culturais influenciaram a formação dos interesses indiretamente, através das crenças de autoeficácia ocupacional, que, por sua vez, foram construídas pelas experiências de aprendizagens diferenciadas para o sexo masculino e feminino ou entre as instituições. Isso ocorreu porque os perfis, Realista e Investigativo, se diferenciaram quanto ao sexo e instituição, respectivamente. Quanto aos objetivos de escolha, verificou-se fraca relação com os interesses e com as crenças de autoeficácia. Entre as possíveis justificativas foram considerados o momento de avaliação, os componentes do modelo que não foram avaliados, como as expectativas de resultado, e a característica da amostra, isto é, um grupo étnico específico.

Verifica-se que a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira vem sendo amplamente testada, inclusive com investigações em diferentes países, com grupos minoritários e/ou em diferentes fases de desenvolvimento. Contudo, observam-se algumas inconsistências entre os resultados obtidos, o que pode ser atribuído às características das amostras, aos métodos de avaliação, à dificuldade de avaliar todos os construtos que a abordagem envolve e, ainda, à necessidade de aprimoramento da teoria, uma vez que ela é bastante jovem, sendo que os primeiros trabalhos relacionados à abordagem foram lançados na década de 1980 (p.ex.: Hackett & Betz, 1981) e, somente na década posterior, ela foi fundamentada (Lent et al., 1994).

### **1.3 A escolha profissional de estudantes com características de Dotação e Talento**

A transição escola-trabalho tem caráter desenvolvimental, ou seja, ocorre ao longo de vários anos do curso de vida, não se limitando ao momento da escolha profissional (Lent et al., 2004; Super, 1980). Tem, também, caráter social e subjetivo, isto é, apresenta particularidades para diferentes grupos sociais e para cada indivíduo de um grupo. Assim, além dos adolescentes e universitários, os pesquisadores estão voltando sua atenção para as questões profissionais de aposentados (Duarte & Melo-Silva, 2009) e pessoas com necessidades especiais, sejam elas decorrentes de deficiência (Bastos, 2002) ou de características de D&T (Sampson & Chason, 2008). Para o subgrupo de adolescentes dotados, é possível imaginar, ainda que equivocadamente, que os aspectos envolvidos na escolha, como interesses e habilidades, estejam claros e, portanto, a tarefa seja mais simples (Sampson & Chason, 2008). Contudo, possuir D&T não implica, necessariamente, na facilitação da decisão profissional (Sampson & Chason, 2008).

Muitas pessoas com características de D&T encontram obstáculos no momento de escolher a profissão (Kerr & Sodano, 2003; Sampson & Chason, 2008). Embora esses estudantes comecem a pensar sobre a escolha profissional mais cedo que seus pares (Silverman, 1989), aqueles que possuem D&T em mais de um domínio, são capazes de atuar com sucesso em diversas profissões, o que gera dúvidas e escolhas equivocadas (Silverman, 1989; Freeman & Guenther, 2000). Isso acontece, principalmente, com os indivíduos que são identificados, simultaneamente, nos domínios da Inteligência/Capacidade Geral e da Criatividade (Guenther, 2006).

Além disso, os indivíduos com características de D&T tendem a ser perfeccionistas (Kerr & Sodano, 2003; Peterson, 2009; Sampson & Chason, 2008), o que pode comprometer o desenvolvimento de crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, ter implicações negativas para o desenvolvimento de interesses e

para a tomada de decisão, uma vez que as pessoas tendem a rejeitar atividades para as quais imaginam que não produzirão o resultado desejado (Pajares & Olaz, 2008).

Outro aspecto relevante para a decisão profissional desses indivíduos, citado por Sampson e Chason (2008), é a autopercepção que se tem dos recursos e da oportunidade de fazer uma escolha satisfatória. Assim como Wilgosh (2001), esses autores incluem, entre os recursos, as fontes de informação sobre as opções profissionais, além do apoio de pessoas significativas. Enquanto que oportunidade se refere à disposição para finalmente fazer uma escolha após ter recebido incentivo de pessoas mais próximas. Guenther (2006) indica que muitos estudantes talentosos de escolas públicas, quando estão no ensino médio, almejam o ingresso em uma universidade pública. No entanto, devido às limitações econômicas e às limitações do sistema educacional a que eles têm acesso, tal objetivo não é atingido. Diante disto, a autora questiona até que ponto um programa de desenvolvimento de talentos levaria tais jovens a esse suposto objetivo. Essas proposições evidenciam a importância do processo de orientação profissional como parte de programas de desenvolvimento de alunos com características de D&T, principalmente para os estudantes do ensino médio que estão mais próximos do ingresso no mundo do trabalho.

O modelo de desenvolvimento de talentos proposto por Gagné (2005, 2009) apresenta as variáveis responsáveis pela transformação dos dotes em talentos. Reitera-se que o autor define talento como o alto nível de desempenho em qualquer campo profissional. A Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira (Lent et al., 1994; Lent et al., 2004) pode ser considerada uma proposta capaz de contribuir para o entendimento de como se dá a concretização dos talentos na forma de profissões. Destaca-se que Burney (2008) já discutiu as aplicações da Teoria Social Cognitiva para o desenvolvimento educacional de alunos com D&T.

Há que se destacar que existem convergências entre o DMGT e a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira, pois as duas abordagens consideram a importância dos fatores pessoais e contextuais, das experiências de aprendizagem e de objetivos para alcançar determinado nível de desempenho. A Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira oferece, ainda, uma hipótese minuciosa para a formação dos interesses e da escolha profissional, que, por sua vez, envolvem, além dos componentes supracitados, as crenças de autoeficácia e expectativas de resultado, que podem auxiliar na compreensão da dimensão gestão de objetivos proposta por Gagné (2009).

Logo, o presente estudo propõe que a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira pode ser utilizada para compreender e auxiliar o processo de formação de interesses e da escolha profissional de estudantes com características de D&T. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a posse dessas características pode ser um fator pessoal importante, que diferencia o desenvolvimento profissional ou acadêmico dos indivíduos.

Ao efetuar a revisão da literatura sobre a escolha e os interesses profissionais de pessoas com características de D&T, foi realizada uma análise sistemática dos artigos publicados na última década e que foram indexados na PsycNET (APA – *American Psychological Association*, 2010), que abrange as bases de dados PsycINFO e PsycARTICLES, e no *Education Resources Information Center* – ERIC (IES - *Institute of Education Sciences*, 2010), que disponibiliza a base homônima. Essas fontes foram escolhidas devido à relevância que elas possuem para as áreas de Psicologia e Educação respectivamente. A PsycNET indexa boa parte dos periódicos, livros e outras comunicações científicas mais relevantes da área. A ERIC, por sua vez, é mantida pelo governo estadunidense por meio do *Institute of Education Sciences* (IES), órgão do U.S.

*Department of Education*. Ela tem caráter internacional e indexa grande parte da produção científica mais relevante no campo educacional.

Ao empregar os termos *'gifted and career choice'* ou *'gifted and vocational interests'* e delimitar o intervalo do ano de publicação entre 2000 e 2009, foram recuperados, no total, 32 artigos em 16 de março de 2010. Quatro deles foram excluídos porque não se relacionavam aos termos de busca. Foram analisadas, portanto, 28 publicações. Destaca-se que foram incluídos todos os artigos, mesmo aqueles cujos textos completos não puderam ser obtidos, dos quais foram usados, então, apenas o resumo e outras informações disponibilizadas pela base de dados. Ressalta-se também que, na ERIC, os termos foram usados como descritores e, na PsycNET, eles foram buscados em qualquer campo indexado.

Foi identificado pelo menos um artigo em todos os anos analisados (Tabela 1). Como o escore de textos analisados é relativamente pequeno, não é adequado o uso de estatística inferencial para essa variável, mas parece existir uma tendência de maior publicação no início da década, mais precisamente nos três primeiros anos.

Tabela 1 – Características Cienciométricas da Produção Científica sobre Escolha e Interesses Profissionais de Talentosos

Ano de publicação	<i>n</i>	%
2000	5	17,9
2001	5	17,9
2002	7	25,0
2003	1	3,6
2004	1	3,6
2005	1	3,6
2006	1	3,6
2007	2	7,1
2008	3	10,7
2009	2	7,1

Tabela 1 – (Continuação)

Fase de Desenvolvimento	<i>n</i> <sup>a</sup>	%
Adolescência	9	40,9
Adulterez	8	36,4
Adolescência e adulterez	2	9,1
Infância e adolescência	1	4,5
Não especificada	2	9,1
Sexo	<i>n</i> <sup>a</sup>	%
Feminino	7	31,8
Masculino	1	4,5
Ambos	13	59,1
Não especificado	1	4,5
Domínio	<i>n</i>	%
Intelectual	17	60,7
Criatividade	1	3,6
Dotação em geral	5	17,9
Não especificado	5	17,9

<sup>a</sup> *N* = 22, ou seja, artigos que relatam pesquisa empírica.

Entre os artigos analisados, a maioria relata pesquisa empírica (*n* = 22, 78,6%;  $\chi^2$  [1, *N* = 28] = 9,14, *p* < 0,01) e somente seis (21,4%) são revisões de literatura. Isso denota, por um lado, a importância desse tipo de atividade na ciência contemporânea e, por outro lado, que os pesquisadores têm buscado evidências empíricas sobre as variáveis que afetam a escolha e os interesses profissionais de pessoas com D&T.

Embora prevaleçam as pesquisas empíricas (*n* = 22), apenas quatro (18,2%) delas tiveram suas amostras compostas por pessoas com e sem D&T, as demais investigações se detiveram à população com essas características. Evidencia-se, assim, a escassez de estudos que tenham como objetivo comparar o desenvolvimento ocupacional desses dois grupos. Essas investigações são fundamentais para compreender o desenvolvimento dos indivíduos com D&T e, conseqüentemente, para

que políticas públicas voltadas para a educação e para a saúde deles sejam elaboradas e implantadas.

Ainda que não se possam fazer inferências, foi possível verificar uma tendência das pesquisas em priorizar participantes que estão na adolescência ( $n = 9$ , 40,9%) ou na vida adulta ( $n = 8$ , 36,4%). Isso fica ainda mais evidente quando se considera os escores referentes às fases de desenvolvimento de forma combinada, isto é, em conjunto com participantes de outras fases de desenvolvimento (p.ex. infância). Desse modo, 54,5% ( $n = 12$ ) das investigações tiveram participantes adolescentes e 45,5% ( $n = 10$ ) contaram com adultos em suas amostras. Esse resultado retrata uma característica tradicional desse campo de estudo, ou seja, investigar o desenvolvimento ocupacional somente a partir da adolescência, negligenciando possíveis desenvolvimentos que, de acordo com Pasqualini, Garbulho e Schut (2004), podem ocorrer na infância.

Houve também a prevalência de pesquisas que tiveram amostras compostas por ambos os sexos ( $n = 13$ ; 59,1%;  $\chi^2 [3, N = 22] = 18,00, p < 0,01$ ). Ressalta-se que 31,8% ( $n = 7$ ) delas investigaram somente o sexo feminino e que uma (4,5%) teve apenas participantes do sexo masculino. Há, dessa forma, uma preocupação evidente com a carreira das mulheres devido à falta de oportunidades iguais para ambos os sexos e às influências do contexto social, que em geral apresenta o homem em profissões de status mais elevado. Tais discussões podem ser verificadas, por exemplo, nos trabalhos de Hook e Ashton (2002), Mendez e Crawford (2002) e Wilgosh (2001).

Verificou-se, também, que a produção científica sobre escolha e interesses profissionais de pessoas com D&T enfatiza o domínio intelectual ( $n = 17$ ; 60,71%;  $\chi^2 [2, N = 28] = 18,09, p < 0,01$ ). Tal ocorrência pode ter sido gerada pela tradicional associação existente entre dotação e inteligência, sendo que não é incomum o processo



de identificação de alunos com características de D&T ser baseado somente em testes que determinam quocientes de inteligência (Guimarães & Ourofino, 2007).

Quanto aos temas abordados, a análise de conteúdo revelou que os artigos recuperados podem ser classificados em sete categorias (Figura 3): 1) cognições; 2) diferenças entre os sexos; 3) influências sociais; 4) educação/desenvolvimento de talentosos; 5) concretização dos talentos; 6) orientação profissional para talentosos; e 7) traços de personalidade. Destaca-se que o tamanho dos círculos é proporcional à frequência dos temas e que os percentuais descritos nas setas representam o quanto os temas aparecem juntos. As três primeiras classes temáticas aparecem concomitantemente em 46,4% ( $n = 13$ ) e isoladamente em 85,7% ( $n = 24$ ) da produção científica analisada, denotando:

1) O papel fundamental dos processos cognitivos, do contexto social e das diferenças sexuais nas escolhas e nos interesses profissionais de pessoas com D&T;

2) O caráter social das cognições e das diferenças sexuais envolvidas nas decisões ocupacionais dos indivíduos talentosos; e

3) A necessidade de se considerar as particularidades cognitivas dos sexos quando se trata das opções e aspirações laborais de sujeitos dotados.

O tema cognições apareceu em 75,0% ( $n = 21$ ) dos artigos e abrange o conteúdo dos processos cognitivos ou de pensamento. Assim, incluíram-se artigos que abordaram crenças, valores, atitudes, entre outras características intrapessoais. Os trabalhos abarcados por essa classe temática foram os de Casey e Shore (2000), Feist (2006), Ferriman, Lubinski e Benbow (2009), Grant, Battle e Heggoy (2000), Hébert (2000), Hook e Ashton (2002), Kerr e Kurpius (2004), Kogan (2002), Maltby e Devlin (2000), Maxwell (2007), Mendez (2000), Mendez e Crawford (2002), Nelson e Smith (2001), Peterson (2002), Sajjadi, Rejskind e Shore (2001), Stamm e Niederhauser (2008),

Subotnik, Stone e Steiner (2001), Tirri e Koro-Ljungberg (2002), Vendel e Michno (2001), Wilgosh (2001) e Willard-Holt (2008).

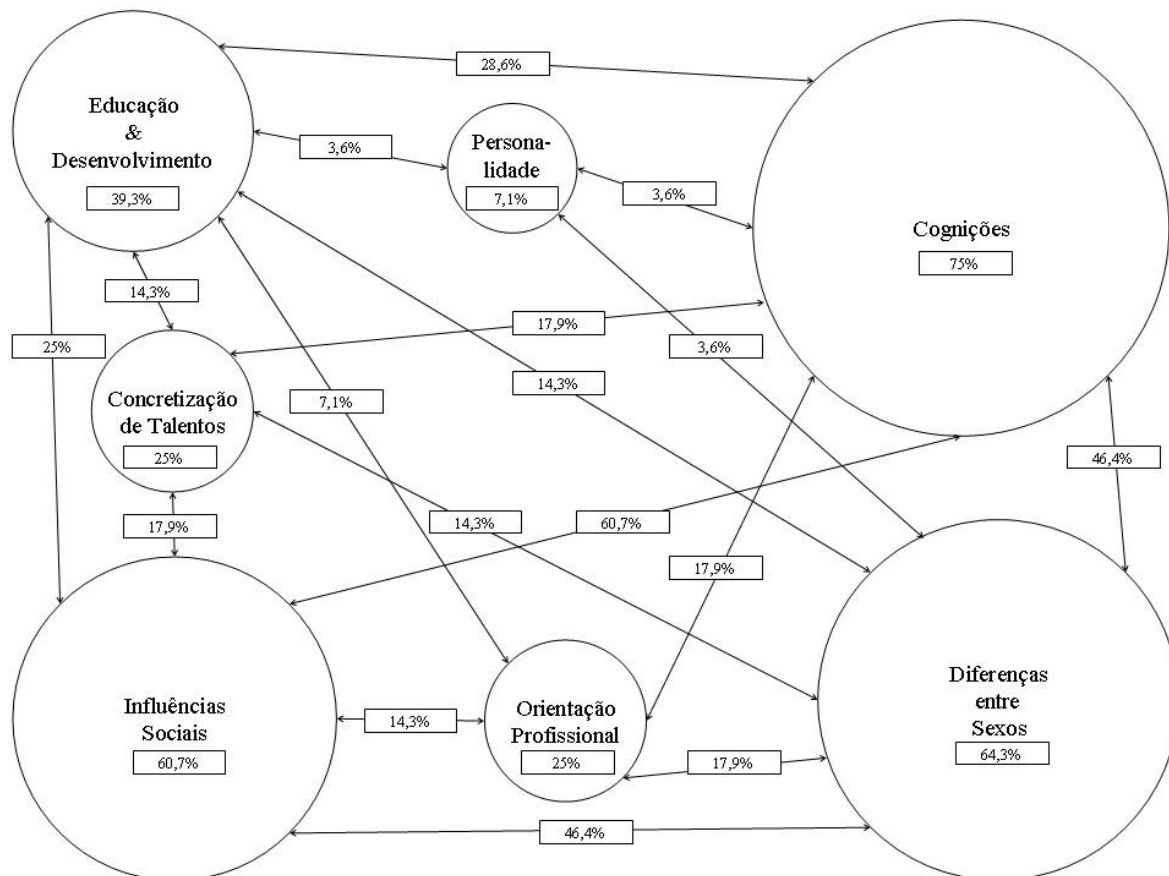


Figura 3. Categorias extraídas da produção científica sobre escolha e interesses profissionais de com D&T

Como exemplo da categoria cognições, destaca-se a pesquisa de Hébert (2000) que apresentou um estudo de caso com seis universitários identificados com características de D&T, que optaram por uma carreira não-tradicional, a de professor de ensino fundamental. Segundo o autor, o que fez com que esses jovens persistissem em suas escolhas foi, primeiramente, uma forte crença em si mesmos, acompanhada de empatia, que contribuiu para o trabalho com crianças, favorecendo a crença de ser um homem e um profissional melhor. A crença em si mesmo se referia às habilidades e às capacidades necessárias para exercer a profissão, bem como às ações adotadas. Ela foi

construída a partir da superação de experiências anteriores difíceis, exposição a modelos (professores homens bem sucedidos de ensino fundamental) e suporte parental e familiar.

Investigação semelhante e que também ilustra a categoria cognições foi realizada por Willard-Holt (2008). Em uma pesquisa com mulheres dotadas intelectualmente que se tornaram professoras, verificou-se que, mesmo diante da falta de apoio dos amigos e familiares, principalmente pela falta de prestígio da profissão, as mulheres escolheram e seguiram a carreira por causa das experiências anteriores com crianças, do valor que a profissão tem para elas, da confiança em suas habilidades e não pelas expectativas de sucesso.

Acrescenta-se, ainda como exemplo de artigos que compuseram a categoria cognições, o trabalho de Mendez (2000). Em uma amostra de adolescentes, com idade média de 12,75 anos, a autora comparou meninas dotadas que participavam de um programa para alunos talentosos e meninas do ensino regular, da mesma escola, quanto ao estereótipo relacionado ao sexo e às aspirações profissionais. A autora constatou que as meninas talentosas possuíam maior autopercepção de instrumentalidade, ou seja, acreditavam-se detentoras de qualidades como independência, assertividade e confiança, possuíam, também, níveis mais elevados de motivação para a realização e se interessavam mais por profissões não-tradicionais para o sexo feminino, com maiores prestígio e nível educacional. Além disso, as meninas com características de D&T apresentaram atitudes mais liberais em relação aos direitos e papel das mulheres, indicando que esse grupo tem menor probabilidade de aderir aos estereótipos relacionados ao sexo do que seus pares da educação geral.

O conflito no momento da escolha profissional foi discutido por vários autores de textos classificados na categoria cognições. Segundo Vendel e Michno (2001), um

grupo de estudantes com D&T, ao final do ensino fundamental, indicava como opção profissional, em geral, três ocupações. Para Maxwell (2007), um dos fatores que levam à indecisão é a presença de multipotencialidade. De acordo com Kerr e Sodano (2003), os alunos dotados com multipotencialidade são aqueles que possuem um nível elevado de capacidade geral e, assim, são capazes de desempenhar com competência muitas atividades que exigem esforço intelectual, ampliando, assim, as possibilidades dentro do campo profissional. Sajjadi et al. (2001), em uma pesquisa de seguimento, fizeram uma análise longitudinal e não encontraram efeitos negativos da multipotencialidade para aspectos relacionados à carreira em estudantes com média de idade de 20 anos.

A categoria diferenças entre sexos englobou 64,3% ( $n = 18$ ) dos artigos. Nela foram incluídas as publicações de Feist (2006), Ferriman et al. (2009), Kerr e Sodano (2003), Maltby e Devlin (2000), Maxwell (2007), Mendez e Crawford (2002), Nelson e Smith (2001), Stamm e Niederhauser (2008), Sparfeldt (2007), Webb, Lubinski e Benbow (2002), e Wilgosh (2001). Também foram inseridos neste grupo temático artigos que discorriam apenas sobre o sexo masculino ou apenas sobre o sexo feminino, como o de Hébert (2000), Mendez (2000) e Willard-Holt (2008), descritos anteriormente; e os de Grant et al. (2000), Hook e Ashton (2002), Kerr e Kurpius (2004) e Tirri e Koro-Ljungberg (2002).

O trabalho de Sparfeldt (2007) foi incluído somente na categoria diferenças entre sexos. Ele investigou o interesse profissional entre talentosos e não-talentosos em ambos os sexos, fundamentando-se na Teoria Tipológica de Holland (1996). Participaram da pesquisa 106 indivíduos com capacidade intelectual elevada ( $QI > 129$ ) e 98 com capacidade média. Segundo o autor, o grupo com capacidade elevada demonstrou maior interesse para as atividades do tipo Investigativo e menor interesse por atividades do tipo Social que as pessoas com capacidade média. Quanto ao sexo,

não foi encontrada diferença entre os grupos, mas, de modo geral, os participantes do sexo feminino tiveram menor interesse investigativo, o que sugere a necessidade de realizar intervenções que aumentem a motivação das meninas com e sem D&T para área acadêmica. Feist (2006) e Webb et al. (2002) identificaram que jovens talentosas intelectualmente, que possuem interesse pela área de ciências e/ou matemática, tendem a migrar para outras áreas no momento de escolher a profissão, enquanto os homens tendem a permanecer.

Stamm e Niederhauser (2008) investigaram as diferenças entre os sexos de pessoas talentosas em processo de formação profissional. Concluíram que os participantes do sexo feminino constituem um grupo específico em relação às escolhas profissionais, sendo influenciadas pelos familiares, pares e expectativas sociais. Elas possuíam, também, mais características de estresse, mas, ao final do processo, apresentavam melhor desempenho perante seus coordenadores. Além de reforçar e estimular o talento feminino, é preciso haver mudanças no meio social e educacional, de forma que ambos os sexos tenham as mesmas oportunidades, seja na área acadêmica ou em profissões de elevado status social (Feist, 2006; Webb et al. 2002; Wilgosh, 2001). A revisão de literatura realizada por Wilgosh (2001) aborda esse tema, inclusive destacando o papel da mídia.

Ainda no que se refere à categoria diferenças entre os sexos, Ferriman et al. (2009), ao investigarem estudantes de pós-graduação, constataram que a preferência ocupacional e os valores de vida se modificam de forma diferente entre os sexos, ao longo do tempo, principalmente quando se tornam pais. Os participantes do sexo feminino acabavam privilegiando o cuidado dos filhos e as amizades, enquanto o sexo masculino continuava investindo na vida profissional, o que pode explicar, em parte, a disparidade dos sexos em profissões de alto nível. A importância das relações familiares

para as talentosas também foi encontrada por Grant et al. (2000). Eles verificaram a influência dos papéis sexuais, dos valores e expectativas relativas ao trabalho nas decisões relacionadas à carreira. Contudo, os autores concluíram que, de modo geral, as experiências vividas pelas estudantes talentosas não são muito diferentes das vivenciadas pelas demais estudantes.

A categoria influências sociais abarca trabalhos que abordam o impacto das relações interpessoais, dos fatores socioeconômicos, da mídia e dos padrões e valores socioculturais. Este tema foi identificado em 60,7% ( $n = 17$ ) dos artigos: Casey e Shore (2000), Feist (2006), Ferriman et al. (2009), Grant et al.(2000), Hébert (2000), Hook e Ashton (2002), Kogan (2002), Maltby e Devlin (2000), Maxwell (2007), Mendez (2000), Mendez e Crawford (2002), Nelson e Smith (2001), Peterson (2002), Subotnik et al.(2001), Tirri e Koro-Ljungberg (2002), Wilgosh (2001) e Willard-Holt (2008).

A fim de exemplificar essa categoria, citam-se os trabalhos de Mendez e Crawford (2002) e Hook e Ashton (2002). Mendez e Crawford (2002) realizaram um estudo com 227 adolescentes com características de D&T e constataram que as meninas são mais flexíveis em suas aspirações profissionais e possuem um universo de opções mais amplo. Os garotos, por sua vez, continuam preferindo profissões com maior nível educacional e prestígio. Isso ocorreria devido ao fato de os meninos se limitarem a profissões de domínio masculino, geralmente as que possuem maior nível de instrução e status social, e as meninas manifestarem interesse tanto por carreiras de domínio masculino quanto feminino. Embora esteja ocorrendo um processo de transição, ainda há preconceitos e estereótipos que influenciam a escolha dos adolescentes. Em relação às talentosas, Hook e Ashton (2002) destacam que a forte influência das expectativas sociais, incluindo aquelas relacionadas ao sucesso, à etnia e, especialmente, ao gênero, é fonte de indecisão e conflito no momento de escolher uma profissão.

A escolha profissional do indivíduo com características de D&T pode ser facilitada pela educação e pelo programa de desenvolvimento ofertado (Casey & Shore, 2000). Entre as publicações analisadas, 39,3% ( $n = 11$ ) abordaram o tema educação/desenvolvimento de talentosos. Os textos de Cannon, Broyles, Seibel e Anderson (2009), Casey e Shore (2000), Gentry, Hu, Peters e Rizza (2008), Kogan (2002), Mendez (2000), Nelson e Smith (2001), Peterson (2002), Stamm (2005), Stamm e Niederhauser (2008), Subotnik et al. (2001) e Wilgosh (2001) foram classificados nessa categoria.

Alguns estudos dessa classe, por exemplo, os artigos de Gentry et al. (2008) e Cannon et al. (2009) focaram atividades que poderiam favorecer o desenvolvimento de talentosos. Gentry et al. (2008) investigaram as percepções e experiências de alunos identificados como talentosos por seus professores, bem como o conteúdo e as oportunidades que uma escola técnica oferecia. Os participantes da pesquisa estavam seguros e capacitados para prosseguir os estudos ou fazer sua inserção no mercado de trabalho. Os autores perceberam quatro componentes que favoreciam o desenvolvimento de talentosos:

1) A individualização da aprendizagem – São propostos desafios aos indivíduos talentosos, podendo ocorrer a compactação e a aceleração do currículo.

2) A possibilidade de escolhas significativas – Perante várias oportunidades, permite-se que os alunos aprendam a escolher e façam escolhas, entre estágios ou disciplinas, de acordo com as suas necessidades.

3) O uso do instrutor ou mentor como um promotor de talentos – O educador não transmite apenas informação, desenvolve competências e habilidades, favorecendo a existência de expectativas e objetivos.

4) A participação em organizações estudantis – Ao participar de grêmios e outras instituições compostas e organizadas por pares, o estudante talentoso pode se envolver direta e ativamente em situações que auxiliam no planejamento da profissão.

Cannon et al. (2009) apresentaram um estudo sobre a influência de um programa de enriquecimento educacional sobre a área agrícola oferecido a estudantes com D&T de diferentes escolas. Constatou-se que a atividade teve efeito sobre os conhecimentos e percepções dos alunos em relação ao setor agrário, mas não influenciou as escolhas profissionais, uma vez que a medicina, e não uma profissão da área, teve o maior número de adeptos.

Outros estudos da categoria educação/desenvolvimento de talentos enfatizaram a relação entre desenvolvimento educacional e desenvolvimento profissional. Peterson (2002) apresentou um estudo que acompanhou 14 adolescentes dotados com risco para resultados educacionais insatisfatórios. Após quatro anos de acompanhamento, os fatores de risco investigados, tais como falta de autonomia e ausência de relacionamentos maduros, e presença de conflitos familiares, foram superados. Além disso, a maior parte dos participantes possuía uma carreira profissional.

Stamm (2005) investigou o desempenho educacional e as escolhas profissionais de alunos dotados no domínio intelectual/acadêmico. A amostra foi composta por 99 adolescentes que tiveram desempenho excelente em leitura e/ou matemática quando estavam na pré-escola. A autora verificou que os alunos dotados tiveram uma trajetória educacional bem sucedida, mesmo quando houve pausas. Verificou, também, que parte dos alunos optou por um curso técnico em detrimento do ensino tradicional, sendo essa opção explicada por fatores sociais e educacionais.

Segundo Nelson e Smith (2001), o ambiente educacional, os familiares e os pares são variáveis externas que afetam o desenvolvimento ocupacional, principalmente



da aluna com características de D&T. O professor detém a capacidade de perceber essas influências e pode aconselhar os pais sobre como auxiliar na vida profissional e acadêmica dos filhos, bem como promover um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento do talento.

A concretização de talentos, isto é, desenvolver as capacidades identificadas transformando-as em desempenho profissional socialmente reconhecido e valorizado, constituiu uma categoria que abarcou 25,0% ( $n = 7$ ) dos trabalhos. Foram incluídos nela os artigos de Feist (2006), Peterson (2002), Stamm (2005), Stamm e Niederhauser (2008), Subotnik et al. (2001), Tirri e Koro-Ljungberg (2002) e Webb et al.(2002).

Webb et al. (2002), por exemplo, monitoraram 1110 adolescentes com características de dotação na área científico-matemática e que possuíam, também, aspirações profissionais nesse domínio quando tinham 13 anos de idade. Em um estudo longitudinal, eles constataram que os estudantes do sexo masculino tenderam a permanecer na área inicial, isto é, científico-matemática, enquanto as alunas tenderam a migrar para outras. Em geral, mesmo aqueles estudantes que cursaram uma graduação fora da área de domínio exerciam profissões relacionadas. Independentemente do nível de estudo ou sexo, todos os grupos atingiram níveis elevados de realização e satisfação no trabalho.

Outro estudo longitudinal da categoria concretização de talentos foi realizado por Subotnik et al.(2001) com alunos que foram finalistas de prêmios científicos no ensino médio. Os autores identificaram que a falta de um mentor, a opção por conviver mais com a família, a restrição do mercado para cientistas nos EUA, a decepção com o ritmo de vida acadêmico e o interesse por outra área são os principais fatores que levam pessoas com talento científico a não seguir carreira na ciência. Assim como Webb et al.

(2002) e outros autores, Subotnik et al.(2001) também destacam que maior número de talentosos do sexo feminino abandona a área científica.

Ainda como ilustração dessa categoria, apresenta-se o trabalho de Tirri e Koro-Ljungberg (2002). Eles realizaram um estudo de caso múltiplo com 11 talentosas cientistas de várias áreas, da sociedade finlandesa. Segundo os autores, essas cientistas realizaram, ao longo da vida, escolhas pessoais e profissionais, bem como possuíam crenças e valores que favoreceram seu sucesso profissional. Houve, também, destaque para as influências sociais do meio finlandês.

A orientação profissional como facilitadora do processo de desenvolvimento de talentos foi o assunto de 25,0 % ( $n = 7$ ) dos artigos: Cannon et al. (2009), Casey e Shore (2000), Kerr e Kurpius (2004), Kerr e Sodano (2003), Hook e Ashton (2002), Maltby e Devlin (2000) e Maxwell (2007). Os autores apresentaram temas e/ou intervenções importantes para o trabalho com o público que apresenta características de D&T.

Kerr e Kurpius (2004), por exemplo, descreveram os resultados de uma intervenção implantada em várias escolas para promover o desenvolvimento profissional de adolescentes do sexo feminino com potencial acadêmico em ciências e matemática, mas que estavam expostas a fatores de risco que poderiam comprometer a realização profissional. O objetivo do programa foi reforçar crenças autorreferentes, como autoestima e autoeficácia, discutir valores, reduzir comportamentos de risco e promover um comportamento profissional exploratório. Durante a intervenção, foram aplicados vários instrumentos, realizaram-se alguns exercícios e, posteriormente, houve uma discussão a fim de se estabelecer metas. Os autores identificaram que a autoestima e autoeficácia escolar em relação ao futuro aumentaram significativamente, sendo que a autoeficácia profissional se manteve estável. Houve, também, aumento da busca por informação e redução do risco para suicídio.

Maltby e Devlin (2000) apresentaram em seu artigo um programa australiano que visou auxiliar as meninas talentosas a superarem barreiras ocupacionais. Promoveram-se atividades para conscientizá-las, para aumentar a autoconfiança e para desenvolver estratégias adequadas, que facilitassem a inserção profissional.

Merece destaque, também da categoria orientação profissional, o ensaio teórico de Kerr e Sodano (2003). Eles ressaltam que, no processo de orientação profissional de estudantes com D&T, deve ser dada atenção às características de multipotencialidade e perfeccionismo. Segundo os autores, a multipotencialidade influi na escolha e no planejamento profissional de pessoas talentosas, uma vez que a ampla variedade de opções aumenta a dificuldade de tomada de decisão. O perfeccionismo, por sua vez, pode deturpar a percepção sobre as reais competências e gerar ansiedade pela busca de uma escolha perfeita. Esses aspectos também foram alvos da revisão de literatura efetuada por Maxwell (2007). Porém, esse autor destacou, ainda, a importância do aconselhamento de carreira, principalmente para adolescentes dotadas e defendeu que ele deve fazer parte do programa de desenvolvimento. Além disso, estratégias para orientação profissional são recomendadas.

A análise da influência dos traços de personalidade na escolha e nos interesses profissionais foi foco de apenas dois trabalhos (7,1%). A revisão de literatura de Kogan (2002) – o único do domínio criatividade – salientou que as teorias sobre personalidade explicam de forma limitada o desenvolvimento do talento artístico, grande relevância é dada para as experiências de socialização na infância, para os padrões motivacionais que influenciam e sustentam a escolha da carreira e para o apoio dos pais. Com base em uma perspectiva mais tradicional, a pesquisa de Larson e Borgen (2002) verificou a convergência entre interesses profissionais e personalidade em uma amostra de estudantes com características de D&T, empregando os instrumentos de personalidade

NEO Personality Inventory–Revised e Multidimensional Personality Questionnaire e uma medida de interesse fundamentada na teoria de Holland (1996), chamada Strong Interest Inventory. Os autores corroboraram que interesse e personalidade se sobrepõem, ou seja, interesses específicos e traços de personalidade se correlacionaram. No entanto, houve uma diferença entre os resultados obtidos com essa amostra – composta por adolescentes – e os de outros estudos que contaram com participantes adultos. A correlação entre interesse artístico e o fator abertura para experiências foi maior, e interesse social teve nível de correlação mais alto com o fator extroversão do que com o interesse empreendedor. Os interesses pelos domínios empreendedor, social, artístico e investigativo tiveram maior correlação com os principais construtos de personalidade, o que pode ocorrer, de acordo com os autores, devido ao fato de esses interesses abordarem envolvimento com pessoas e estilos próprios de pensamento.

Não obstante as limitações da revisão de literatura apresentada (p.ex. restringir-se a duas bases de dados, não incluir teses e dissertações, não conseguir recuperar todos os textos completos e, conseqüentemente, efetuar a análise a partir de títulos, resumos e indexadores), é possível afirmar que a produção científica sobre escolha e interesses profissionais de pessoas com características de D&T carece de pesquisas tanto em quantidade quanto em diversidade de conteúdo. Nesse último caso, há uma evidente centralização em determinadas variáveis, mais especificamente cognições, influências sociais e diferenças entre os sexos. Ainda que elas – especialmente os dois primeiros temas – sejam bastante amplas, existem outras dimensões a serem mais exploradas pelas pesquisas que têm como foco a escolha e os interesses profissionais de pessoas com D&T, tais como os processos de intervenção e a concretização de talentos na esfera laboral. Além disso, há que se diversifiquem os domínios investigados para além do intelectual, pesquisando, por exemplo, os domínios social, perceptual, muscular e

motor. Desse modo, mais trabalhos teóricos e pesquisas, descritivas e experimentais, devem ser realizados a fim de auxiliar os mais capazes nessa tarefa de desenvolvimento (Kerr & Sodano, 2003).

A revisão de literatura para a confecção desta dissertação foi efetuada até o momento de sua revisão final. A fim de recuperar mais artigos sobre o desenvolvimento ocupacional de alunos com características de D&T, foram utilizados, ainda, outros termos de busca e investigadas outras bases de dados. Os trabalhos encontrados são descritos a seguir.

Miller e Cummings (2009) efetuaram uma revisão bibliográfica que obteve resultados semelhantes aos apresentados na revisão de literatura descrita nos parágrafos antecedentes. O objetivo dessas autoras foi recolher informações sobre as influências e aspirações profissionais de estudantes com características de D&T devido à escassez de profissionais de alto nível na área de enfermagem no Canadá. As autoras constataram que a enfermagem não é uma das principais profissões indicadas pelos estudantes com D&T e que suas escolhas envolvem carreiras de grande prestígio e altos níveis educacionais e salariais. Caso os estudantes não possuam essas pretensões, eles são incentivados a tê-las e isso ocorre, por exemplo, com as meninas. As autoras destacaram, também, que as pesquisas analisadas priorizam o domínio intelectual ou acadêmico.

Persson (2009) realizou uma pesquisa descritiva, com metodologia mista, para analisar as escolhas profissionais e a satisfação no trabalho de pessoas com dotação intelectual. O estudo contou com 287 participantes, com média de idade de 34,4 anos e QI superior ao percentil 98. O autor verificou que as principais carreiras escolhidas são da área de tecnologia, ciências e assistência social. Em proporção inferior, foram mencionados os trabalhos práticos, que não exigem abordagens teóricas, e no campo da

estética. Em todos os campos foram encontrados níveis de satisfação laboral medianos, mas os indivíduos que escolheram abrir a própria empresa ou assumir cargos de liderança tinham níveis elevados.

Perrone, Tschopp, Snyder, Boo e Hyatt (2010) realizaram um estudo longitudinal para investigar a correspondência entre as expectativas e os resultados relacionados à carreira de adultos identificados no domínio acadêmico quando estavam no ensino médio. Os participantes responderam à pesquisa em dois momentos, 10 e 20 anos após concluírem o ensino médio. No primeiro momento, 184 indivíduos com D&T relataram o quanto sua vida profissional atual correspondia as suas expectativas quando estavam no ensino médio e disseram o que esperavam para os próximos dez anos. Entre as expectativas profissionais, foram citadas promoção no trabalho, manter a estabilidade profissional, alcançar equilíbrio entre vida profissional e familiar, ter independência profissional (abrir o próprio negócio), mudar de especialidade ou campo ocupacional, residir em outra localidade, iniciar uma pós-graduação ou um novo emprego, recolocar-se no mercado de trabalho, concluir um curso de pós-graduação e ingressar na vida profissional. No segundo momento, apenas 87 participantes descreveram como estava a vida pessoal e profissional naquele período. Os autores constataram que a maioria dos participantes teve suas expectativas alcançadas em ambos os momentos. Perceberam, também, que os participantes possuíam carreiras que exigiam grande preparação e nível educacional, diferindo da média populacional. Considera-se que o tipo de formação e orientação diferenciada que os alunos dotados recebem pode ter contribuído para o desenvolvimento do talento e alcance dos objetivos profissionais. Quanto aos indivíduos que não tiveram suas expectativas atendidas, isso pode ter ocorrido devido à falta de orientação profissional, uma vez que se acredita que o aluno com dotação intelectual terá sucesso em qualquer área profissional.

A fim de verificar como as experiências de aprendizagem influenciam os interesses e as escolhas profissionais de estudantes com D&T que obtiveram grande sucesso acadêmico, Watters (2010) realizou um estudo utilizando método misto. Inicialmente, analisaram-se os questionários respondidos por 124 concluintes do ensino médio. O instrumento investigava as disciplinas do ensino médio, carreiras preferidas e curso universitário que estavam frequentando. Posteriormente, 20 estudantes foram selecionados para participar da pesquisa qualitativa, que consistiu em escrever a própria biografia, incluindo principalmente suas experiências escolares. Foram identificadas sete características para os professores que forneceram suporte para a trajetória profissional dos alunos talentosos, tais como (1) relacionar o conteúdo pedagógico aos interesses dos alunos, (2) ser apaixonado pela disciplina ministrada, (3) ter domínio da matéria, (4) promover experiências de aprendizagens relevantes, (5) contribuir para formação de expectativas de resultado dos estudantes, através da promoção de crenças de autoeficácia, (6) explicar ideias complexas com clareza e (7) ter bom manejo em sala de aula.

O trabalho de Bronk, Finch e Talib (2010) merece destaque perante a escassez de pesquisas que comparam o desenvolvimento ocupacional de pessoas com e sem características de D&T. Esses autores pesquisaram a frequência de objetivos de vida entre adolescentes com e sem D&T através de entrevistas. Ao utilizar o método transversal, os autores constataram que o grupo com D&T adota metas autorreferentes para vida – trabalham em direção aos próprios objetivos, buscando recompensas pessoais como o sucesso profissional – mais cedo que seus pares. Como hipótese, os pesquisadores sugerem que o ambiente educacional especializado para esses estudantes pode explicar, em parte, a discrepância encontrada.

Verifica-se que as pesquisas sobre a escolha e os interesses profissionais de pessoas com D&T às vezes não apresentam resultados completamente discrepantes daqueles obtidos por investigações realizadas com indivíduos que não foram identificados com essa característica. O estudo de Grant et al. (2000) constitui um exemplo. Não obstante há outros (ver, por exemplo, Mendez, 2000; Sparfeldt, 2007) que identificam diferenças entre os grupos. Assim, é preciso produzir mais conhecimento científico sobre as diferenças entre esses grupos quando se trata da escolha e dos interesses profissionais. Dessa produção científica poderão ser derivadas tecnologias de orientação profissional capazes de atender às necessidades de sujeitos com e sem D&T.

Todos os estudos descritos nesta seção fazem parte da literatura internacional. No Brasil, a produção científica sobre escolha e interesses profissionais de pessoas com características de D&T é praticamente inexistente. Consequentemente, também são inexistentes pesquisas brasileiras que utilizam a abordagem sociocognitiva para compreender o desenvolvimento ocupacional dessa população. Assim, psicólogos e educadores brasileiros não dispõem de literatura com elevada validade ecológica que sirva como base para a elaboração de programas de orientação profissional para indivíduos com características de D&T reconhecidas.



## 1.4 Objetivos

O presente estudo, com delineamento transversal, teve como objetivo comparar fatores pessoais e contextuais e experiências que, de acordo com a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira, afetam o comportamento de escolha profissional de estudantes com e sem características de D&T. Especificamente, compararam-se estudantes com e sem características de D&T no que se refere:

- a alguns *inputs* pessoais (p.ex.: sexo) e a algumas condições contextuais (p.ex.: nível econômico);
- às experiências de aprendizagem, vinculadas à escola e às profissões; e
- ao desenvolvimento de estudantes ao longo do ensino médio quanto
  - às crenças de autoeficácia para a escolha e para atividades ocupacionais,
  - às expectativas de resultados, na forma de valores relativos ao trabalho,
  - ao desenvolvimento de interesses laborais e
  - à escolha de objetivos profissionais.

## CAPÍTULO 2

### MÉTODO

O presente estudo pode ser classificado como descritivo, uma vez que busca investigar algumas variáveis que afetam o comportamento de escolha profissional de adolescentes com e sem características de D&T, de acordo com a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira (ver Figura 2). Ao mesmo tempo, caracteriza-se como transversal, ao mensurar o desdobramento de variáveis num mesmo momento histórico, utilizando grupos de participantes com idades diferentes (Baptista & Campos, 2007).

#### 2.1 Participantes

Participaram deste estudo 306 adolescentes, discentes do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio. Contudo, houve uma mortalidade de participantes de aproximadamente 10%, pois responderam integralmente aos instrumentos de coleta de dados 275 alunos, sendo 31,6% ( $n= 87$ ) do sexo masculino e, evidentemente, 68,4% ( $n = 188$ ) do sexo feminino. A idade média em anos dos componentes da amostra foi de 16,53 ( $SD = 1,18$ ).

Os dados foram coletados em quatro escolas de Lavras-MG. Essa cidade foi selecionada devido ao fato de possuir um projeto de identificação e desenvolvimento de estudantes com características de D&T reconhecido nacional e internacionalmente. Trata-se do CEDET, que indicou as escolas da cidade que possuíam maior número de alunos com o perfil almejado. Portanto, trata-se de uma amostra não probabilística.

Esses critérios foram adotados para permitir a comparação dos aspectos da escolha profissional em adolescentes que possuem e que não possuem características de D&T. Reitera-se que, se for considerada a lei de probabilidades, 3 a 5% dos alunos que constituem a população escolar possuem características de D&T (Freeman & Guenther, 2000; Guenther, 2002).

Ao selecionar as escolas com maior número de alunos identificados com características de D&T, atingiu-se, evidentemente, uma porcentagem maior que o indicado na literatura. Em uma amostra de 275 adolescentes, 25 (9,1%) possuíam características de D&T.

## **2.2 Materiais**

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos elaborados pela autora. Um deles foi criado para localizar e caracterizar os alunos com D&T (1). O outro (2) teve a finalidade de verificar alguns *inputs* pessoais, condições contextuais, experiências e escolha de objetivos. Utilizaram-se, ainda, mais quatro instrumentos de avaliação psicológica, a fim de aferir: 3) a autoeficácia ocupacional e suas fontes (Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais – EAAOc); 4) a autoeficácia para a escolha profissional (Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional – EAE-EP); 5) as expectativas de resultado (Escala de Valores do Trabalho Revisada – EVT-R) e 6) os interesses profissionais (Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland – ATPH). A seguir são apresentadas as descrições dos instrumentos.

### 1) Formulário de caracterização dos alunos com D&T

Este formulário (Anexo 1) foi preenchido com informações disponibilizadas pelo CEDET e permitiu, por exemplo, constituir os subgrupos com e sem D&T. Constam nele, também, as seguintes variáveis: nome, idade, sexo, série, escola e domínio para o qual foi identificado.

2) Questionário sobre *inputs* pessoais, condições contextuais, experiências e escolha de objetivos

Trata-se de um questionário (Anexo 2) elaborado pela Autora, construído a partir da Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira (Lent et al., 1994). Ele contém sete questões objetivas que verificam: (a) *inputs* pessoais como idade, sexo e cor/raça; (b) algumas condições contextuais, tais como classe econômica (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2010) e escolaridade dos pais; c) algumas experiências de aprendizagem: ter frequentado creche ou pré-escola, número de reprovações, atividades extraescolares, disciplinas preferidas e busca por informações profissionais; e d) escolha de objetivos, tais como continuar ou conseguir um emprego, ingressar em um curso técnico e/ou universitário, prestar concurso público e outros, sendo necessário que se especifiquem as opções, como, por exemplo, qual seria o curso pretendido. O instrumento possui, também, uma questão sobre a profissão que ele escolheria naquele momento.

3) Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais – EAAOc (Nunes & Noronha, no prelo)

A escala investiga a autoeficácia para atividades ocupacionais e as fontes de autoeficácia associadas a elas. Esse instrumento é composto por duas seções. Ressalta-se que, durante o processo de validação da escala realizado por Nunes (2009), ao fazer a

análise da estrutura interna, alguns itens foram excluídos da configuração dos fatores, de modo que a primeira seção passou de 126 itens para 103 e a segunda, que possuía 58, passou a ter 46 itens.

A primeira seção possui itens que traduzem atividades ocupacionais (ex.: ‘escrever reportagens jornalísticas’) que configuram o modelo RIASEC de Holland, que já foi apresentado na introdução deste trabalho. Portanto, os seis fatores que compõem parte deste instrumento foram denominados: Autoeficácia para Atividades Realistas (17 itens); Autoeficácia para Atividades Investigativas (10 itens); Autoeficácia para Atividades Artísticas (17 itens); Autoeficácia para Atividades Sociais (18 itens); Autoeficácia para Atividades Empreendedoras (24 itens); e Autoeficácia para Atividades Convencionais (17 itens). Para cada item, o respondente deve marcar, numa escala de 1 a 5, o nível de confiança que tem pra realizar a atividade.

Na segunda seção, o respondente deve selecionar uma dentre as tarefas que ele indicou ter maior confiança e preencher uma escala referente às fontes de autoeficácia com base nessa escolha. O participante deve expressar seu nível de concordância (variando de 1 a 5) com as afirmações (ex.: ‘a forma como realizo essa atividade mostrou-se eficaz’) contidas nos itens dessa parte da medida.

Essa seção abrange dois fatores. O primeiro fator foi denominado Fonte de Experiências Autênticas (35 itens), pois os itens agrupados se referem às fontes de autoeficácia, em que o próprio indivíduo tem participação direta. São elas: experiência pessoal de sucesso (experiência de domínio); indicadores fisiológicos; e persuasão verbal. O segundo fator se refere às fontes indiretas de autoeficácia, isto é, àquelas decorrentes da observação de modelos, sendo denominada, portanto, Aprendizagem Vicária (11 itens).

Tanto na primeira quanto na segunda seção, os escores dos fatores são gerados pela média dos itens que compõem cada um deles, ou seja, o total bruto dividido pelo número de itens. Portanto, a variação possível para os fatores da EAAOc está entre 1 e 5.

O estudo realizado por Nunes (2009) contou com uma amostra de 1020 pessoas com média de idade de 16,3 anos. Constatou-se que os fatores da seção sobre autoeficácia para atividades ocupacionais alcançaram alfas de Cronbach superiores a 0,86. Os fatores Experiências Autênticas e Aprendizagem Vicária, da seção sobre fontes de autoeficácia, também atingiram valores de alfa elevados, 0,95 e 0,87 respectivamente. Quanto às evidências de validade, verificou-se, através da estrutura interna, que os fatores da primeira seção explicaram 46,8% da variância; na segunda parte, para o primeiro fator, a variância explicada foi de 31,6% e, para o segundo fator, o índice foi 8,4%. Foram verificados, também, correlações significativas entre a EAAOc e instrumentos que avaliam personalidade, interesses profissionais, expectativas de resultado em relação à escolha profissional e percepção de suporte e barreiras. Esses resultados indicam que esta medida possui fidedignidade e evidências de validade satisfatórias.

4) Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional – EAE-EP (Ambiel & Noronha, no prelo)

O instrumento avalia a autoeficácia para a escolha da profissão. Trata-se de uma escala *Likert* de cinco pontos, que indicam o quanto o jovem acredita na própria capacidade para realizar as atividades (ex.: ‘descrever sua personalidade’) descritas pelos itens, sendo que um sinaliza que ‘acredita pouco’ e quatro indica que ‘acredita muito’.

A versão atual da escala é composta por 47 itens e não tem ponto de corte (R. A. M. Ambiel, comunicado por e-mail, 30 de julho, 2010). Ressalta-se que os fatores e o escore geral da escala são calculados pela média. Dessa forma, a variação possível na EAE-EP é, evidentemente, entre um e quatro.

A partir da aplicação desse instrumento em 308 estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares do interior do estado de São Paulo, Ambiel (2010) constatou a existência de quatro fatores, que, atualmente, estão dispostos da seguinte forma: 1) Autoeficácia para Autoavaliação (17 itens); 2) Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais (11 itens); 3) Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas (11 itens); e 4) Autoeficácia para Planejamento de Futuro (oito itens). Todos eles apresentaram alfa de Cronbach superiores a 0,78 e o escore geral obteve um valor igual a 0,94. Em relação às evidências de validade, verificou-se, por meio da análise da estrutura interna, que os quatro fatores explicaram juntos 40,7% da variância. Também foram obtidas evidências baseadas no conteúdo e nas relações com outras variáveis, tais como interesses profissionais e personalidade.

Segundo R. A. M. Ambiel (comunicado por e-mail, 30 de julho, 2010) o fator Autoeficácia para Autoavaliação se refere às crenças sobre a própria capacidade para escolher a profissão a partir do conhecimento que possui sobre suas características pessoais, como valores, interesses e habilidades, e compará-las com o que uma profissão demanda. O fator Coleta de Informações Ocupacionais avalia o quanto indivíduo se sente capaz para recolher informações sobre as profissões através de diversos meios e estratégias, tais como internet, reportagens e cursos. A Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas verifica o quanto a pessoa acredita na sua capacidade para obter informações sobre o mundo do trabalho por meio de relacionamentos interpessoais e, ainda, através aprendizagem profissional de forma

vicária, isto é, pela observação direta de modelos exercendo suas funções. Por fim, a Autoeficácia para Planejamento de Futuro afere o quanto as pessoas acreditam que podem, no momento da escolha profissional, analisar questões relativas à futura formação e ao exercício da profissão escolhida, com ênfase em aspectos financeiros. O escore geral indica uma estimativa do quanto a pessoa acredita na sua capacidade para realizar as tarefas ligadas aos quatro fatores descritos, ou seja, tarefas relacionadas à escolha da profissão.

#### 5) Escala de Valores do Trabalho Revisada – EVT-R (Porto & Pilati, 2010)

Esta escala foi escolhida devido à falta de instrumentos com evidências de validade para avaliar o construto expectativas de resultado. Reitera-se que, segundo Lent et al. (1994), o conceito de valores está contido em expectativas de resultado. Porto e Tamayo (2003) definem valores do trabalho como

princípios ou crenças sobre metas ou recompensas desejáveis, hierarquicamente organizados, que as pessoas buscam por meio do trabalho e que guiam as suas avaliações sobre os resultados e contexto do trabalho, bem como, o seu comportamento no trabalho e a escolha de alternativas de trabalho (p. 146).

Portanto, a EVT-R possui base epistemológica que possibilita seu uso como um indicador desse construto, ainda que seus fatores, descritos a seguir, não sejam equivalentes aos tipos de antecipação de resultados exemplificados por Lent et al. (1994), a saber, consequências materiais (ex.: financeiro), sociais (ex.: reconhecimento) e autoavaliativas (ex.: autossatisfação).

O instrumento consiste em uma escala *Likert* de cinco pontos, na qual o respondente deve indicar o quanto os valores apresentados pelos itens (ex.: ‘ajudar os outros’) são importantes para sua vida no trabalho. Ressalta-se que, para a presente



investigação, foi realizada uma pequena alteração na redação das instruções a fim de adequá-las a adolescentes que provavelmente não possuem ainda um trabalho. Desse modo, a expressão ‘vida no trabalho’ foi substituída por ‘escolha profissional’.

A Escala de Valores Relativos ao Trabalho foi elaborada por Porto e Tamayo (2003) e, posteriormente, Porto e Pilati (2010) fizeram uma revisão e um novo estudo com o objetivo de buscar evidências de validade para o instrumento, que adotou a denominação Escala de Valores Relativos ao Trabalho – Revisada (EVT-R). Porto e Pilati (2010) aplicaram esse instrumento em 412 funcionários de organizações públicas e cooperativas, com idade mediana igual a 42 anos (mínimo de 16 e máximo de 71 anos) e a mediana de tempo de serviço de 51 meses (mínimo de 1 e máximo de 506 meses). Os autores constaram a existência de seis fatores, com variância explicada de 42,59% e com alfa de Cronbach em torno de 0,70.

A última versão da escala (J. B. Porto, comunicado por e-mail, 2 de julho, 2010) possui 36 itens, distribuídos entre os fatores: 1) Autodeterminação e Estimulação (12 itens); 2) Segurança (5 itens); 3) Realização (5 itens); 4) Universalismo e Benevolência (5 itens); 5) Poder (5 itens); e 6) Conformidade (4 itens). A pontuação deles pode ser gerada pela média dos itens que compõem cada fator, assim, a variação dos escores se dá entre um e cinco.

Segundo Porto e Pilati (2010), a escala foi elaborada de acordo com a teoria de Schwartz de 1992, na qual os valores podem ser agrupados de acordo com as motivações subjacentes a cada um deles. Deste modo, os fatores da EVT-R representam alguns dos tipos motivacionais propostos por Schwartz. O fator Autodeterminação e Estimulação compreende os itens que caracterizam independência de pensamento e ação, bem como aqueles que valorizam novidades e desafios no trabalho. Segurança, por sua vez, refere-se à busca de estabilidade e ordem na vida por meio do trabalho,

permitindo suprir materialmente as necessidades pessoais. A Realização agrupa os itens relativos ao sucesso pessoal através da demonstração de competência de acordo com padrões sociais. Enquanto, a dimensão Universalismo e Benevolência caracteriza a preocupação com o bem-estar da sociedade, das pessoas próximas e com a natureza. O fator Poder representa a busca de controle ou domínio sobre pessoas e recursos. Conformidade, por sua vez, diz respeito à restrição de ações que podem magoar ou prejudicar outros e que violam expectativas ou normas sociais, bem como demonstração de respeito, compromisso e aceitação dos costumes que a cultura ou a religião do indivíduo fornecem.

#### 6) Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland – ATPH (Primi, Muniz, Nunes & Murgio, 2008)

O ATPH foi elaborado a partir do instrumento SDS – Self Directed Search de Holland. Assim, o objetivo dele é verificar interesses e preferências profissionais para elaborar um perfil tipológico baseado no modelo RIASEC de Holland. Os itens que compõem o ATPH descrevem atividades profissionais (ex.: ‘fazer projetos artísticos utilizando desenho, pintura, escultura e outras artes gráficas’), que são avaliadas por uma escala *Likert* de quatro pontos, que varia de ‘nenhum interesse’ (opção 1) a ‘muito interesse’ (opção 4). Dentre os 154 itens do questionário, 27 constituem o tipo Realista, 23 representam o Investigativo, 28 se referem ao Artístico, 25 configuram o Social, 28 caracterizam o Empreendedor e 23 itens o Convencional (C. S. M. Mansão, comunicado por e-mail, 10 de dezembro, 2010). Para apurar o perfil de interesse do respondente, é necessário somar os valores atribuídos aos itens que compõem o tipo avaliado, os escores para cada um têm correspondência mínima (1 x nº de itens) e máxima (4 x nº de itens). Noronha, Mansão, Silva, Freitas e Pereira (no prelo) realizaram um estudo para

verificar a validade convergente-discriminante entre o ATPH e outro instrumento que também avalia interesses profissionais – a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) – e verificaram correlações positivas com magnitudes que variaram de baixa a moderada. Demonstrando que o ATPH apresenta evidências de validade suficientes para aferir interesses profissionais.

Além dos instrumentos citados, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), específico para a direção da escola (Anexo 3). Este documento permitiu que os diretores decidissem, de forma consciente e autônoma, sobre a participação da instituição e dos alunos no estudo. Os pais receberam um informe (Anexo 4) e puderam manifestar dúvidas ou discordância tanto pessoalmente em uma reunião quanto por meio de comunicados escritos.

### **2.3 Procedimento**

É importante destacar que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana da Universidade Federal de Juiz de Fora (Anexo 5). Para coletar os dados, foram cumpridas duas etapas. Na primeira, foi realizado um contato com o CEDET, para identificar as escolas com maior número de alunos do ensino médio identificados com D&T, para, em seguida, preencher o formulário de caracterização desses estudantes.

Uma vez escolhidas as escolas, foi realizado um contato para a obtenção do TCLE dos diretores e para o envio do informe aos pais. Em todas as escolas participantes, no primeiro dia de aplicação dos instrumentos, antes do início da coleta, foi reservado um horário para que os pais manifestassem suas dúvidas ou discordância. Apenas um pai compareceu solicitando mais esclarecimentos sobre a pesquisa.

Os instrumentos foram aplicados aos estudantes em sala de aula, com a presença da pesquisadora e de um professor. Inicialmente, foram fornecidas informações sobre o estudo, sua relevância e procedimentos, bem como sobre a participação dos alunos. Em seguida, efetuou-se a coleta de dados propriamente dita. Inicialmente, a intenção era que a aplicação ocorresse em dois momentos de um mesmo dia letivo – pré e pós-intervalo –, com duração estimada de, aproximadamente, 50 minutos cada, para que os respondentes não se sentissem fatigados e suas respostas se tornassem enviesadas. No entanto, não foi possível conseguir o intervalo para todas as salas, uma vez que alguns professores não cederam suas aulas para a aplicação da pesquisa. Assim, em algumas turmas, os instrumentos foram aplicados sem intervalo, entretanto, essa condição não acarretou diferenças entre as turmas.

Para controlar o efeito da ordem de aplicação, os instrumentos foram distribuídos primeiramente pelo número de itens, de forma que aqueles mais extensos ficassem em momentos diferentes. Deste modo, o Questionário (A) e o ATPH (B) foram alocados no primeiro momento da aplicação e a EAAOc (C) e os demais instrumentos ficaram no segundo. Após a separação, eles foram novamente distribuídos de forma alternada. A Tabela 2 apresenta a ordem de aplicação dos instrumentos e a porcentagem de participantes por escola (Tabela 2).

Tabela 2 – Porcentagem de Participantes e Ordem de Aplicação dos Instrumentos

Escola	Participantes (%)	1ª aplicação	2ª aplicação
1	30,2	A+B	C+D+E
2	20,4	A+B	E+D+C
3	12,0	B+A	D+C+E
4	37,5	B+A	C+D+E

*Nota.* A= Questionário; B = ATPH; C = EAAOc; D = EAE-EP; E = EVT-R.

Os dados foram tratados quantitativamente, sendo adotado um nível de significância de 5%. Empregaram-se tanto estatística descritiva (média, desvio-padrão etc.) quanto inferencial. Nesse último caso, foram usados as provas de Qui-Quadrado e *Phi* – utilizado para medidas nominais com escore reduzidos –, o Teste *t* (*Student*) e a *Análise Cluster*.

Após oito meses da coleta dos dados, a autora voltou às escolas para apresentar os resultados à equipe pedagógica e aos estudantes. Após uma apresentação sobre as dimensões envolvidas na escolha profissional segundo a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira e sobre os fatores dos instrumentos, os escores individuais do instrumento que avalia interesses (ATPH) e da escala de autoeficácia ocupacional (EAAOc) foram fornecidos por escrito a cada aluno. Somente esses dois instrumentos foram escolhidos para compor a devolutiva aos alunos, porque possuem evidências de validade para esta população e são mais convenientes para uma análise individual. Aos professores, foram apresentados os resultados gerais da escola em todos os instrumentos, seguidos por algumas sugestões de intervenções que podem promover interesses, autoeficácia e expectativas de resultado profissionais.

## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS

#### 3.1 *Inputs* pessoais

Ressalta-se que as características de D&T podem ser consideradas como *inputs* pessoais e, ainda, que a posse desses dotes foi uma das variáveis controladas neste estudo. A Tabela 3 demonstra a presença das áreas de D&T (Guenther, 2002, 2006) entre os estudantes que constituem o grupo alvo deste trabalho. Destaca-se que os domínios da Criatividade e, principalmente, o Socioafetivo e o Sensoriomotor estão subrepresentados. É importante, também, deixar claro que os alunos possuem características de D&T em mais de uma área, por isso a porcentagem é maior que 100.

Tabela 3 – Presença das Áreas de D&T entre os Estudantes do Grupo Alvo

Áreas de D&T	Ensino Médio							
	1º ano		2º ano		3º ano		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Inteligência/Capacidade Geral	9	36,0	3	12,0	7	28,0	19	76,0
Talento Verbal	8	32,0	4	12,0	6	24,0	18	72,0
Talento Matemático	7	28,0	4	12,0	7	28,0	18	72,0
Criatividade	8	32,0	-	-	2	8,0	10	40,0
Socioafetivo	1	4,0	-	-	1	4,0	2	8,0
Sensoriomotor	1	4,0	-	-	-	-	1	4,0

*Nota.* Áreas de D&T de acordo com Guenther (2002, 2006), descritas nas páginas 7 e 8.

Ao analisar os demais *inputs* pessoais, entre os grupos de estudantes com e sem características de D&T, não foram observadas diferenças significativas. A Tabela 4

apresenta a distribuição das variáveis, sexo ( $\chi^2 [1, N= 275] = 0,24, p = 0,62$ ), idade ( $t_o [273] = -0,56, p = 0,57$ ) e cor/raça ( $Phi = 0,10, p = 0,63$ ), sendo que, para elas, os grupos são homogêneos. Considerando esses *inputs* ao longo do ensino médio (Tabela 5), também não foi encontrada nenhuma discrepância entre os anos escolares, ou seja, os *inputs* pessoais se distribuem igualmente entre os alunos com e sem características de D&T do primeiro, segundo e terceiro ano.

Tabela 4 – *Inputs* Pessoais de Estudantes Com e Sem Características de D&T

<i>Inputs</i> pessoais		D&T			
		Sim		Não	
Sexo	Masculino	$n = 9$	36,0%	$n = 78$	31,2%
	Feminino	$n = 16$	64,0%	$n = 172$	68,8%
Idade		$\bar{X} = 16,40$	$SD = 1,26$	$\bar{X} = 16,54$	$SD = 1,18$
Cor/raça <sup>a</sup>	Preta	$n = 2$	8,0%	$n = 38$	15,3%
	Branca	$n = 11$	44,0%	$n = 83$	33,5%
	Parda	$n = 12$	48,0%	$n = 117$	47,2%
	Amarela	$n = 0$	0%	$n = 8$	3,2%
	Indígena	$n = 0$	0%	$n = 2$	0,8%

<sup>a</sup> $N = 273$ .

Tabela 5 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para *Inputs* Pessoais

<i>Inputs</i> pessoais	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
Sexo	$Phi = 0,11$	$p = 0,25$	$Phi = -0,07$	$p = 0,62$	$Phi = -0,02$	$p = 0,84$
Idade	$t = -0,81$	$p = 0,42$	$t = -0,88$	$p = 0,39$	$t = 0,75$	$p = 0,45$
Cor/raça	$Phi = 0,19$	$p = 0,28$	$Phi = 0,31$	$p = 0,18$	$Phi = 0,15$	$p = 0,66$

### 3.2 Condições Contextuais

A Tabela 6 apresenta as variáveis utilizadas para verificar as condições contextuais. A classe econômica, a escolaridade do pai e a escolaridade da mãe não se diferenciam significativamente entre os grupos investigados. Salienta-se que nenhum aluno foi classificado como classe A1 ou classe E, eles tendem, em ambos os grupos, a se concentrarem nas classes medianas B2 e C1.

Tabela 6 – Condições Contextuais de Estudantes Com e Sem Características de D&T

Condições Contextuais	D&T				Comparações entre grupos		
	Sim		Não		<i>Phi</i>	<i>p</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Classe Econômica <sup>a</sup>	A2	-	-	3	1,3	0,16	0,27
	B1	3	12,5	23	10,0		
	B2	7	29,2	84	36,4		
	C1	13	54,2	76	32,9		
	C2	1	4,2	41	17,7		
	D	-	-	4	1,7		
	Não sabe	-	-	19	8,1		
Escolaridade do pai <sup>b</sup>	E. F. Incompleto	9	37,5	93	39,6	0,12	0,57
	E. F. Completo	4	16,7	41	17,4		
	E. M. Incompleto	4	16,7	19	8,1		
	E. M. Completo	6	25,0	53	22,6		
	E. S. Completa	1	4,2	10	4,3		



Tabela 6 – (Continuação)

	Não sabe	-	-	10	4,2		
	Analfabeta	-	-	1	0,4		
	E. F. Incompleto	10	41,7	101	42,4		
	E. F. Completo	5	20,8	32	13,4		
Escolaridade da mãe <sup>c</sup>	E. M. Incompleto	5	20,8	32	13,4	0,116	0,83
	E. M. Completo	4	16,7	42	17,6		
	E. S. Incompleta	-	-	6	2,5		
	E. S. Completa	-	-	7	2,9		

<sup>a</sup>N = 255. <sup>b</sup>N = 259. <sup>c</sup>N = 262.

Os grupos, novamente, não se diferenciam em relação às condições contextuais quando estas foram aferidas para cada ano do ensino médio (Tabela 7). Portanto, não há diferenças referentes à classe econômica e à escolaridade dos pais quando analisadas para o primeiro, segundo e terceiro ano.

Tabela 7 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Condições Contextuais

Condições Contextuais	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>
Classe Econômica	0,22	0,37	0,23	0,76	0,24	0,29
Escolaridade do pai	0,24	0,29	0,25	0,70	0,31	0,08
Escolaridade da mãe	0,18	0,76	0,23	0,85	0,20	0,77

### 3.3 Experiências de Aprendizagem

Quanto às experiências de aprendizagem que foram investigadas, constatou-se que os grupos são equivalentes em relação à série/ano escolar, ao tipo de educação infantil (creche ou pré-escola) e à quantidade de reprovações. Porém, são díspares quando se tratam das atividades extraescolares, sendo que os estudantes com D&T tendem a realizá-las mais (Tabela 8).

Tabela 8 – Experiências de Aprendizagem: Série, Educação Infantil e Atividades Extraescolares

Experiências de aprendizagem		D&T				Comparações entre grupos		
		Sim		Não		$\chi^2$	df	p
		n	%	n	%			
Série	1º ano	11	44,0	101	40,4	0,20	2	0,91
	2º ano	4	16,0	48	19,2			
	3º ano	10	40,0	101	40,4			
Educação infantil <sup>a</sup>	Sim	19	76,0	169	69,0	0,53	1	0,47
	Não	6	24,0	76	31,0			
Reprovação <sup>b</sup>	Sim	3	12,0	66	26,5	2,54	1	0,11
	Não	22	88,0	183	73,5			
Atividades extraescolares <sup>c</sup>	Sim	13	54,2	81	34,0	3,84*	1	0,05
	Não	11	45,8	157	66,0			

<sup>a</sup> N = 270. <sup>b</sup> N = 274. <sup>c</sup> N = 262.

\*  $p \leq 0,05$ .

Quando consideradas essas experiências de aprendizagem ao longo dos anos do ensino médio (Tabela 9), os grupos diferem apenas no primeiro ano. Os alunos com D&T ( $n = 8$ , 72,7%) desse ano escolar têm mais esse tipo de experiência de aprendizagem que o grupo de comparação ( $n = 54$ , 54,0%).

Tabela 9 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Experiências de Aprendizagem

Experiências de Aprendizagem	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>
Educação infantil	0,02	0,82	-0,23	0,09	-0,02	0,80
Reprovação	0,10	0,30	0,19	0,18	0,05	0,58
Atividades extraescolares	-0,22	0,02*	0,06	0,67	-0,10	0,30

\*  $p \leq 0,05$ .

Ao analisar as atividades extradisciplinares – atividades esporádicas que podem ser oferecidas pela escola ou outras instituições, como o CEDET – verificou-se que, no geral, os alunos com ( $n = 20$ , 80,0%) e sem ( $n = 167$ , 67,6%) características de D&T participaram na mesma proporção ( $\chi^2 [1, 272] = 1,62$ ,  $p = 0,20$ ). Entretanto, os grupos discrepam em duas das oito possibilidades de atividades extradisciplinares que poderiam ser assinaladas (Tabela10). Os alunos com D&T participaram mais de atividades artísticas e assinalaram mais vezes a opção outras atividades, citando, por exemplo, estágios, apresentação de trabalho em congresso e grupos de estudo. Ressalta-se que os valores indicados na tabela correspondem ao número de alunos que praticaram tais atividades, uma vez que eles puderam assinalar mais de uma alternativa, consequentemente a porcentagem ultrapassa 100%. Isso acontece, também, com as variáveis correspondentes à busca por informação profissional e à escolha de objetivos, as quais serão descritas adiante.

Tabela 10 – Experiências de Aprendizagem: Atividades Extradisciplinares Realizadas por Estudantes Com e Sem D&T

Atividades extradisciplinares	D&T				Comparações entre grupos	
	Sim		Não		$\chi^2$	<i>p</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Feira de ciências	2	8,0	54	21,9	2,67	0,10
Feira de profissões	3	12,0	18	7,3	0,71	0,40
Palestra sobre cursos ou profissões	10	40,0	61	27,4	2,76	0,10
Visita a universidades	9	36,0	62	25,1	1,40	0,24
Visita a empresas ou instituições de saúde	2	8,0	6	2,4	2,47	0,12
Algum tipo de competição entre os alunos, como gincanas	4	16,0	52	21,1	0,35	0,55
Alguma atividade artística	8	32,0	40	16,2	3,90*	0,05
Outra atividade que não foi citada	4	16,0	13	5,3	4,47*	0,03

Nota. *df* = 1. *N* = 272.

\*  $p \leq 0,05$ .

Mesmo quando comparados ao longo do ensino médio, verificou-se que ambos os grupos realizaram de forma equivalente algum tipo de atividade extradisciplinar (1º ano – *Phi* = - 0,11, *p* = 0,24. 2º ano – *Phi* = - 0,12, *p* = 0,40. 3º ano – *Phi* = -0,02, *p* = 0,85). Especificamente, os estudantes do primeiro ano com características de D&T (*n* = 2, 18,2%) realizaram, mais que os pares (*n* = 2, 2,0%), alguma visita a empresas ou instituições de saúde, enquanto os alunos do segundo ano, que possuem essa característica, participaram mais de palestras sobre profissões (*n* = 2, 50,0%) e também de visitas à universidade (*n* = 2; 50,0%), quando comparados aos demais (palestras – *n* = 5, 10,6% . visitas – *n* = 2, 4,3%) (Tabela 11).

Tabela 11 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Experiências de Aprendizagem: Atividades Extradisciplinares

Atividades Extradisciplinares	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>
Feira de ciências	- 0,13	0,18	-0,14	0,30	-0,06	0,51
Feira de profissões	a	a	-0,10	0,49	0,14	0,15
Palestra sobre cursos ou profissões	0,11	0,25	0,31*	0,03	0,03	0,75
Visita a universidades	0,14	0,14	0,46**	0,00	-0,02	0,81
Visita a empresas ou instituições de saúde	0,26**	0,01	a	a	-0,06	0,52
Algum tipo de competição entre os alunos, como gincanas	0,05	0,57	-0,10	0,49	-0,11	0,24
Alguma atividade artística	0,18	0,06	-0,09	0,54	0,11	0,26
Outra atividade que não foi citada	0,10	0,30	0,15	0,29	0,15	0,10

<sup>a</sup> Os valores são idênticos para o grupo com e sem D&T, portanto o programa não calcula índices de probabilidade.

\*  $p \leq 0,05$ . \*\* $p \leq 0,01$ .

Em relação à busca de informações profissionais, não foram verificadas diferenças estatísticas significativas entre os grupos ( $\chi^2 [1, N = 271] = 1,19, p = 0,27$ ). No entanto, no que se refere às fontes de busca, os alunos do grupo alvo procuram mais vezes o professor ou funcionário da escola para se informar (Tabela 12).

Tabela 12 – Experiências de Aprendizagem: Busca de Informações sobre Profissões Realizadas por Estudantes Com e Sem D&T

Busca de informações	D&T				Comparações entre grupos	
	Sim		Não		$\chi^2$	<i>p</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Em jornais e revistas	8	32,0	54	22,0	1,30	0,25
Em revistas ou manuais especializados	2	8,0	30	12,2	0,38	0,54
Pela Internet	20	80,0	155	63,0	2,86	0,09
Com profissionais de áreas que me interessa	12	48,0	78	31,7	2,72	0,10
Com meus professores ou funcionários da escola	11	44,0	35	14,2	14,27**	0,00
Busco em outras fontes	2	8,0	12	4,9	0,45	0,50

Nota. *df* = 1. *N* = 271.

\*\**p* ≤ 0,01.

A mesma situação acontece ao analisar essas variáveis nos três anos do ensino médio (Tabela 13). De modo geral, para todas as séries, os grupos são semelhantes quanto à busca por informação profissional (1º ano – *Phi* = -0,13, *p* = 0,16. 2º ano – *Phi* = 0,24, *p* = 0,09. 3º ano – *Phi* = -0,10, *p* = 0,29). Porém, os estudantes com características de D&T do primeiro (*n* = 5, 45,5%) e do segundo ano (*n* = 2, 50,0%) diferenciam-se dos pares (1º ano – *n* = 11, 11,1%. 2º ano – *n* = 3, 6,4%) quanto à fonte de busca: professores e funcionários da escola.

Tabela 13 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Busca de Informações Profissionais

Busca de informações	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>
Em jornais e revistas	0,07	0,47	0,22	0,11	0,01	0,89
Em revistas ou manuais especializados	0,09	0,34	-0,12	0,41	-0,12	0,21
Pela Internet	0,13	0,18	0,03	0,84	0,12	0,20
Com profissionais de áreas que me interessa	0,00	1,00	0,19	0,18	0,17	0,08
Com meus professores ou funcionários da escola	0,29**	0,00	0,39**	0,00	0,13	0,17
Busco em outras fontes	0,14	0,14	-0,06	0,67	-0,06	0,52

\*\*  $p \leq 0,01$ .

### 3.4 Fontes de autoeficácia para atividades ocupacionais

Quanto às fontes de autoeficácia ocupacional, verificou-se diferença estatisticamente significativa para o fator Experiências Autênticas. Os estudantes com características de D&T concordam mais que os pares que suas vivências relacionadas às fontes experiências pessoais de sucesso, persuasão verbal e indicadores fisiológicos fortalecem sua autoeficácia ocupacional. Para o fator Aprendizagem Vicária não há diferença entre os grupos (Tabela 14).

Tabela 14 – Fontes de Autoeficácia para Estudantes Com e Sem Características de D&amp;T

Fontes de Autoeficácia	D&T				Comparações	
	Sim		Não		entre grupos	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t<sub>o</sub></i>	<i>p</i>
Experiências Autênticas	4,23	0,43	3,59	0,94	6,12*	0,00
Aprendizagem Vicária	3,21	0,70	2,92	0,95	1,52	0,13

Nota. *df* = 273.

\*  $p \leq 0,01$ .

Ao analisar as fontes de autoeficácia ao longo dos anos escolares (Tabela 15), verificou-se, novamente, que a fonte Experiências Autênticas está mais presente para os alunos com D&T do primeiro ano (Com D&T –  $M = 4,41$ ,  $SD = 0,35$ . Sem D&T –  $M = 3,43$ ,  $SD = 0,92$ ). No segundo e terceiro ano não há diferença entre os grupos no que se relaciona à percepção das fontes de autoeficácia.

Tabela 15 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Fontes de Autoeficácia Ocupacional

Fontes de Autoeficácia	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	<i>t<sub>o</sub></i>	<i>p</i>	<i>t<sub>o</sub></i>	<i>p</i>	<i>t<sub>o</sub></i>	<i>p</i>
Experiências Autênticas	6,96**	0,00	1,46	0,15	1,52	0,15
Aprendizagem Vicária	1,83	0,07	0,08	0,93	0,51	0,61

Nota. 1º ano – *df* = 110. 2º ano – *df* = 50. 3º ano – *df* = 109.

\*\*  $p \leq 0,01$ .



### 3.5 Autoeficácia para Atividades Ocupacionais

Para analisar o instrumento que avalia a autoeficácia para atividades ocupacionais, a EAAOc, e as demais escalas foi utilizado o Teste  $t_o$  (*Student*) para amostras independentes. Verificou-se que os alunos com D&T possuem níveis de autoeficácia mais altos que do grupo de comparação para as atividades dos tipos Investigativo, Empreendedor e Convencional (Tabela 16).

Tabela 16 – Autoeficácia Ocupacional de Estudantes Com e Sem Características de D&T

Autoeficácia Ocupacional	D&T				Comparações entre grupos	
	Sim		Não		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Realista	2,33	0,96	2,33	0,95	0,04	0,97
Investigativo	2,68	1,02	2,18	0,88	2,64**	0,01
Artístico	2,44	0,81	2,17	0,83	1,56	0,12
Social	2,77	0,80	2,69	1,03	0,35	0,73
Empreendedor	3,21	0,72	2,70	0,83	3,00**	0,00
Convencional	2,86	0,81	2,42	0,88	2,40*	0,02

Nota.  $df = 273$ .

\*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ .

Ao distribuir os grupos pelas séries (Tabela 17), verificou-se que, no primeiro ano, o grupo alvo possui níveis de autoeficácia mais altos para as atividades dos tipos Investigativo (Com D&T –  $M = 2,85$ ,  $SD = 1,03$ . Sem D&T –  $M = 2,23$ ,  $SD = 0,87$ ), Artístico (Com D&T –  $M = 2,87$ ,  $SD = 0,90$ . Sem D&T –  $M = 2,26$ ,  $SD = 0,85$ ) e Convencional (Com D&T –  $M = 3,08$ ,  $SD = 0,71$ . Sem D&T –  $M = 2,51$ ,  $SD = 0,87$ ), enquanto no segundo ano o grupo com D&T possui nível de autoeficácia maior que dos

pares para as atividades do tipo Empreendedor (Com D&T –  $M = 3,63$ ,  $SD = 0,82$ . Sem D&T –  $M = 2,62$ ,  $SD = 0,78$ ).

Tabela 17 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Autoeficácia para Atividades Ocupacionais

Autoeficácia Ocupacional	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$
Realista	0,72	0,47	-0,84	0,40	-0,17	0,87
Investigativo	2,23*	0,03	0,04	0,97	1,76	0,08
Artístico	2,26*	0,03	-0,03	0,98	-0,04	0,97
Social	0,68	0,50	0,04	0,97	-0,32	0,75
Empreendedor	1,80	0,07	2,48*	0,02	1,29	0,20
Convencional	2,10*	0,04	1,81	0,08	0,35	0,73

Nota. 1º ano –  $df = 110$ . 2º ano –  $df = 50$ . 3º ano –  $df = 109$ .

\*  $p \leq 0,05$ .

### 3.6 Autoeficácia para Escolha Profissional

Os alunos com características de D&T possuem nível de autoeficácia para escolher a profissão maior que de seus pares. As diferenças entre as médias foram significativas para todos os fatores da EAE-EP, inclusive para o escore geral (Tabela 18).

Tabela 18 – Autoeficácia para Escolha Profissional de Estudantes Com e Sem Características de D&T

Autoeficácia para escolha profissional	D&T				Comparações entre grupos	
	Sim		Não		$t_o$	$p$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
Autoavaliação	3,38	0,44	3,18	0,55	2,17*	0,04
Coleta de informações	3,54	0,31	3,14	0,60	5,61**	0,00
Busca de informações	3,37	0,47	3,02	0,64	3,37**	0,00
Planejamento do futuro	3,51	0,42	3,18	0,60	3,53**	0,00
Escore geral	3,45	0,29	3,13	0,54	4,73**	0,00

Nota.  $df = 273$ .

\*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ .

A análise dos anos escolares (Tabela 19) indicou que, no primeiro ano, a diferença entre os grupos ocorre para os fatores Autoavaliação (Com D&T –  $M = 3,54$ ,  $SD = 0,32$ . Sem D&T –  $M = 3,12$ ,  $SD = 0,56$ ) e Coleta de Informações Ocupacionais (Com D&T –  $M = 3,51$ ,  $SD = 0,23$ . Sem D&T –  $M = 3,04$ ,  $SD = 0,62$ ), e para o escore geral (Com D&T –  $M = 3,43$ ,  $SD = 0,28$ . Sem D&T –  $M = 3,06$ ,  $SD = 0,55$ ). Já no segundo ano, a diferença se dá para todos os fatores (Autoavaliação – Com D&T –  $M = 3,62$ ,  $SD = 0,20$ . Sem D&T –  $M = 3,22$ ,  $SD = 0,60$ . Coleta de Informações Ocupacionais – Com D&T –  $M = 3,73$ ,  $SD = 0,17$ . Sem D&T –  $M = 3,14$ ,  $SD = 0,63$ . Busca de Informações Profissionais Práticas – Com D&T –  $M = 3,75$ ,  $SD = 0,14$ . Sem D&T –  $M = 2,99$ ,  $SD = 0,73$ . Planejamento de futuro – Com D&T –  $M = 3,88$ ,  $SD = 0,18$ . Sem D&T –  $M = 3,22$ ,  $SD = 0,62$ ) e para o escore geral (Com D&T –  $M = 3,74$ ,  $SD = 0,07$ . Sem D&T –  $M = 3,14$ ,  $SD = 0,60$ ). No terceiro ano do ensino médio os grupos são equivalentes.

Tabela 19 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Autoeficácia para Escolha Profissional

Autoeficácia para escolha profissional	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$
Autoavaliação	2,45*	0,02	3,03**	0,01	-0,60	0,55
Coleta de informações	5,09**	0,00	4,74**	0,00	1,50	0,14
Busca de informações	1,48	0,14	6,04**	0,00	1,22	0,22
Planejamento do futuro	1,48	0,14	5,19**	0,00	1,35	0,18
Escore geral	3,70**	0,00	6,34**	0,00	1,01	0,32

Nota. 1º ano –  $df = 110$ . 2º ano –  $df = 50$ . 3º ano –  $df = 109$ .

\*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ .

### 3.7 Expectativas de Resultado – Valores Relativos ao Trabalho

A avaliação das expectativas de resultado na forma de valores indicou que os alunos com características de D&T valorizam mais a Realização do que os participantes do grupo de comparação, ou seja, esperam utilizar na profissão escolhida as suas capacidades (Porto & Pilati, 2010). Para os demais fatores da EVT-R, os grupos não se diferenciam (Tabela 20).

Tabela 20 – Expectativas de Resultado: Valores Relativos ao Trabalho de Estudantes Com e Sem D&T

Expectativas/Valores	D&T				Comparações	
	Sim		Não		entre grupos	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t<sub>o</sub></i>	<i>p</i>
Autodeterminação/Estimulação	3,83	0,64	3,80	0,69	0,24	0,81
Segurança	4,38	0,64	4,26	0,76	0,78	0,78
Realização	4,67	0,34	4,35	0,70	3,99**	0,00
Universalismo/Benevolência	3,82	0,75	3,64	0,87	1,02	0,31
Poder	3,36	0,83	3,47	0,82	-0,61	0,54
Conformidade	3,84	0,68	3,75	0,78	0,56	0,58

Nota. *df* = 273.

\*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ .

A análise ao longo do ensino médio (Tabela 21) mostra que os grupos no primeiro ano não se diferenciam em nenhum dos fatores da EVT-R. No segundo ano, foram obtidas diferenças significativas para Realização (Com D&T –  $M = 4,95$ ,  $SD = 0,10$ . Sem D&T –  $M = 4,47$ ,  $SD = 0,65$ ) e Poder (Com D&T –  $M = 2,70$ ,  $SD = 0,66$ . Sem D&T –  $M = 3,58$ ,  $SD = 0,77$ ), sendo que os participantes com D&T valorizam mais ambas as dimensões. Os estudantes do terceiro ano com D&T ( $M = 4,64$ ,  $SD = 0,21$ ) também valorizam mais a Realização que os pares ( $M = 4,43$ ,  $SD = 0,63$ ).

Tabela 21 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Expectativas de Resultados/ Valores

Expectativas/Valores	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$
Autodeterminação/Estimulação	1,39	0,17	-0,37	0,71	-1,07	0,29
Segurança	0,97	0,33	-0,20	0,84	0,25	0,80
Realização	1,64	0,10	4,55**	0,00	2,35**	0,03
Universalismo/Benevolência	0,86	0,39	-0,43	0,67	1,03	0,31
Poder	1,11	0,27	-2,19*	0,03	-1,03	0,31
Conformidade	1,08	0,28	1,34	0,19	-1,31	0,19

Nota. 1º ano –  $df = 110$ . 2º ano –  $df = 50$ . 3º ano –  $df = 109$ .

\*\*  $p \leq 0,01$ .

### 3.8 Interesses profissionais

Ao fazer a análise do ATPH para os dois grupos de estudantes, verificou-se que os alunos com características de D&T possuem maiores médias para o tipo Investigativo e para o Empreendedor (Tabela 22). Ao distribuir os grupos pelas séries (Tabela 23), constatou-se que eles diferem no primeiro ano do ensino médio, quando os estudantes com D&T apresentam maiores médias que seus pares em dois perfis, a saber, Investigativo (Com D&T –  $M = 53,46$ ,  $SD = 15,31$ . Sem D&T –  $M = 41,55$ ,  $SD = 13,51$ ) e Artístico (Com D&T –  $M = 66,36$ ,  $SD = 19,28$ . Sem D&T –  $M = 51,65$ ,  $SD = 15,95$ ). Diferem também no segundo ano, em que os alunos com D&T possuem maiores níveis de interesse do tipo Empreendedor (Com D&T –  $M = 80,50$ ,  $SD = 16,84$ . Sem D&T –  $M = 57,05$ ,  $SD = 16,05$ ).

Tabela 22 – Interesses Profissionais de Estudantes Com e Sem Características de D&amp;T

Interesses Profissionais	D&T				Comparações entre grupos	
	Sim		Não		$t_o$	$p$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$		
Realista	42,72	15,77	43,93	16,46	-0,35	0,72
Investigativo	48,52	15,20	40,76	13,56	2,70**	0,01
Artístico	55,50	19,40	50,40	16,18	1,48	0,14
Social	49,03	17,05	49,38	19,74	-0,08	0,93
Empreendedor	69,38	18,76	61,48	19,46	1,94*	0,05
Convencional	42,99	16,82	39,91	14,60	0,88	0,32

Nota.  $df = 273$ .

\*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ .

Tabela 23 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Interesses Profissionais

Interesses Profissionais	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$	$t_o$	$p$
Realista	0,61	0,55	-0,79	0,43	-0,91	0,37
Investigativo	2,74**	0,01	0,15	0,88	1,19	0,24
Artístico	2,85**	0,01	1,03	0,31	-1,21	0,23
Social	0,41	0,68	-0,20	0,84	-0,47	0,64
Empreendedor	1,64	0,10	2,80**	0,01	-0,31	0,76
Convencional	1,23	0,22	1,95	0,06	-1,24	0,22

Nota. 1º ano –  $df = 110$ . 2º ano –  $df = 50$ . 3º ano –  $df = 109$ .

\*\*  $p \leq 0,01$ .

### 3.9 Escolha de objetivos profissionais

Quanto à escolha de objetivos profissionais, constatou-se que a porcentagem de alunos com D&T que pretende ingressar em curso de nível superior é maior que a porcentagem do grupo de comparação. Para as demais opções, os grupos são equivalentes (Tabela 24). Ao realizar a análise dessa variável levando em conta as séries (Tabela 25), verificou-se que os estudantes com D&T do primeiro ano ( $n = 9$ , 81,8%) buscam, mais que os pares, ( $n = 46$ , 46,5%) ingressar em uma faculdade.

Tabela 24 – Escolha de Objetivos de Estudantes Com e Sem Características de D&T

Escolha de objetivos	D&T				Comparações entre grupos	
	Sim		Não		<i>Phi</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Continuar no meu emprego	2	8,0	14	5,7	0,03	0,64
Conseguir um emprego	5	20,0	77	31,2	- 0,07	0,25
Abrir meu próprio negócio	2	8,0	14	5,7	0,03	0,64
Ingressar em um curso técnico	6	24,0	45	18,2	0,04	0,48
Ingressar em um curso superior	19	76,0	132	53,4	0,13*	0,03
Prestar concurso público	2	8,0	32	13,0	- 0,04	0,48
Não pretendo estudar ou trabalhar	1	4,0	2	0,8	0,09	0,15
Outra atividade	1	4,0	12	4,9	- 0,01	0,85

Nota. *df* = 1. N = 272. \*  $p \leq 0,05$ .



Tabela 25 – Comparações entre os Grupos ao Longo do Ensino Médio para Escolha de Objetivos Profissionais

Escolha de objetivos	Ensino Médio					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>	<i>Phi</i>	<i>p</i>
Continuar no meu emprego	0,12	0,20	-0,07	0,60	-0,06	0,52
Conseguir um emprego	-0,16	0,10	0,04	0,77	-0,03	0,79
Abrir meu próprio negócio	0,04	0,70	-0,07	0,60	0,06	0,50
Ingressar em um curso técnico	0,17	0,08	0,10	0,49	-0,10	0,32
Ingressar em um curso superior	0,21*	0,03	0,10	0,49	0,07	0,48
Prestar concurso público	-0,01	0,92	-0,06	0,67	-0,07	0,45
Não pretendo estudar ou trabalhar	0,18	0,06	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	-0,03	0,75
Outra atividade	-0,09	0,36	0,24	0,09	-0,05	0,58

<sup>a</sup> Os valores são idênticos para o grupo com e sem D&T, portanto o programa não calcula índices de probabilidade.

\*  $p \leq 0,05$ .

### 3.10 Distribuição dos grupos com e sem D&T de acordo com níveis de interesses, crenças de autoeficácia e expectativas de resultado/valores

Para verificar como os participantes se agrupam de acordo com suas pontuações nas escalas de interesses profissionais, autoeficácia ocupacional, autoeficácia para escolha profissional e expectativas de resultado/valores relativos à profissão, realizou-se uma análise de *clusters*. No geral, formaram-se dois grupos. O primeiro foi formado pelos estudantes que obtiveram médias inferiores para todas as escalas citadas, isto é, agrupa os alunos que possuem níveis de interesses e crenças mais baixos e, por isso, podem ter dificuldades na formulação de objetivos profissionais; o segundo grupo, por

sua vez, reuniu os participantes que tiveram médias mais elevadas em todas as escalas, ou seja, que detêm níveis mais altos de interesses e crenças, e, portanto, podem estar mais preparados para escolher objetivos relacionados à carreira. A Tabela 26 mostra que 64,0% ( $N = 16$ ) dos alunos com características de D&T estão no *Cluster 2* – Interesses, autoeficácia e expectativas mais elevados –, enquanto a porcentagem do grupo de comparação nesse aglomerado é de apenas 35,6% ( $N = 89$ ), ressalta-se que foi obtida diferença significativa entre os grupos ( $\chi^2 [1, N = 275] = 7,77, p \leq 0,01$ ).

Tabela 26 – Distribuição dos Estudantes Com e Sem D&T pela Análise de *Clusters*

<i>Clusters</i>	D&T			
	Sim		Não	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Cluster 1</i> : Interesses, autoeficácia e expectativas mais baixos	9	36,0	161	64,4
<i>Cluster 2</i> : Interesses, autoeficácia e expectativas mais elevados	16	64,0	89	35,6
Total	25	100,0	250	100,0

Ao verificar a distribuição dos grupos pelos *clusters* ao longo do ensino médio (Tabela 27), constatou-se que, no primeiro ano, a maioria dos alunos com D&T está no conglomerado 2. Para as demais séries não houve diferenças significativas entre os grupos. Portanto, conclui-se que os alunos do grupo alvo e do grupo de comparação diferem em relação aos níveis de interesses e crenças apenas no primeiro ano, nas séries mais avançadas eles tendem a ficar equivalentes.

Tabela 27 – Distribuição de Subgrupos de Estudantes Com e Sem Características de D&T Através das Séries

Série	Clusters	D&T				Comparações entre	
		Sim		Não		<i>clusters</i>	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	$\chi^2$	<i>p</i>
1º ano	1	3	27,3	63	62,4	5,05*	0,02
	2	8	72,7	38	37,6		
2º ano	1	1	25,0	34	70,8	3,52	0,06
	2	3	75,0	14	29,2		
3º ano	1	5	50,0	64	63,4	0,69	0,41
	2	5	50,0	37	36,6		

Nota. *df* = 1

\*  $p \leq 0,05$ .

## CAPÍTULO 4

### DISCUSSÃO

Vários autores ressaltam a importância de oferecer orientação profissional aos indivíduos com D&T (Freeman & Guenther, 2000; Casey & Shore, 2000; Kerr & Sodano, 2003; Kerr & Kurpius, 2004; Maltby & Devlin, 2000; Maxwell, 2007; Perrone et al. 2010). O modelo de desenvolvimento de talentos proposto por Gagné (2004, 2005, 2009) destaca o desempenho profissional como um indicador da concretização de talentos, contudo, não especifica como ocorre a escolha da profissão. Os resultados deste trabalho contribuem, de forma modesta, para uma melhor compreensão dessa etapa de desenvolvimento de talentos à medida que são exploradas variáveis que predizem a construção dos interesses e da escolha profissional segundo a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira (Lent et al., 1994). Ademais, colaboram para o entendimento das relações entre características de D&T e o desenvolvimento ocupacional dos estudantes.

A discussão dos resultados segue a ordem de sua apresentação, bem como a disposição do modelo de fatores pessoais e contextuais e experiências que afetam o comportamento de escolha profissional de Lent et al. (1994) sumarizado na Figura 2 (p. 12). É importante destacar, previamente, uma limitação que dificultou sobremaneira essa tarefa: o número reduzido de trabalhos que realizaram investigações semelhantes a esta, ou seja, compararam alunos com e sem D&T. Essa circunscrição é, simultaneamente, fraqueza e força desta dissertação. Fraqueza porque restringe as possibilidades de comparação e corroboração entre os estudos. Força porque este estudo

colaborará para ampliar a diminuta produção científica que articula os construtos aqui pesquisados.

Reitera-se que esta pesquisa descritiva e transversal teve como variável controlada as características de D&T, ou seja, a capacidade superior que alguns estudantes possuem em determinados domínios. Tais características podem ser consideradas como um *input* pessoal, de acordo com a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira. Destaca-se que, para Lent et al. (1994), a capacidade é um *input* pessoal inato que pode se transformar em habilidades relevantes para a profissão, caso seja desenvolvida. De forma divergente às proposições desse autor, considera-se que a capacidade ou características de D&T são desenvolvidas a partir da relação entre indivíduos e das características do ambiente e não decorrente apenas da herdabilidade genética (Gagné, 2005).

Ao comparar os *inputs* pessoais (sexo, idade e cor/raça), entre os estudantes com e sem características de D&T, verificou-se que os grupos são equivalentes mesmo quando analisados ao longo do ensino médio. Tais resultados se devem ao método de identificação utilizado pelo CEDET, que se baseia na lei de probabilidades (Guenther, 2002), isto é, considera-se que as características pessoais, tais como as de dotação, são distribuídas de forma equivalente na população geral. Assim, possuir essas características independe de gênero, etnia etc. Conseqüentemente, as diferenças obtidas entre os grupos no que diz respeito às variáveis sociocognitivas relacionadas ao desenvolvimento ocupacional não se devem aos atributos pessoais investigados. Destaca-se, porém, que Hook e Ashton (2002) constataram a importância da etnia e, especialmente, do gênero, no momento de escolher a profissão.

Quanto às condições contextuais, os alunos não se diferenciam, também, nem de forma geral e nem ao longo do ensino médio, ou seja, as características de D&T não

ocorrem apenas em famílias de níveis educacionais e econômicos mais elevados. Portanto, parece que o meio macro ou microsocial (Gagné, 2009) não afeta diretamente a manifestação de D&T, pois os grupos não apresentam diferenças nas variáveis contextuais analisadas. Portanto, os aspectos do meio que foram analisados não são, ainda, os responsáveis pelas diferenças entre os grupos no que se refere aos componentes do desenvolvimento ocupacional investigados.

Mais uma vez, é possível propor que o modelo de identificação do CEDET constitui uma variável chave para explicar a ausência de discrepância entre os indivíduos com D&T e seus pares. Reitera-se que ele pressupõe que essas características se manifestem isomorficamente na população, independentemente do poder aquisitivo, nível de escolaridade dos pais etc. (Freeman & Guenther, 2000).

A relevância das experiências de aprendizagem para a escolha profissional de alunos com D&T foi ressaltada por alguns autores (Willard-Holt, 2008; Watters, 2010). As experiências consideradas nesta pesquisa foram, somente, aquelas referentes ao ano escolar, às reprovações, às atividades extraescolares e extradisciplinares, à busca de informações profissionais e às fontes de autoeficácia. Os estudantes com e sem D&T são equivalentes para as duas primeiras variáveis, denotando que, nesses aspectos, os primeiros compõem um grupo heterogêneo (Freeman & Guenther, 2000), ou seja, apresentam as mesmas características que a população em geral.

Entretanto, houve discrepância no que se refere à prática de atividades extraescolares, sendo que a frequência de alunos que as praticam é maior no grupo que possui características de D&T. Ao longo das séries, são os alunos com D&T do primeiro ano do ensino médio os que mais participam de atividades fora da escola. É possível propor a hipótese de que as demais diferenças relacionadas ao desenvolvimento ocupacional podem ter sido influenciadas pela educação diferenciada recebida fora da

escola, no CEDET, por exemplo, através de suas atividades de enriquecimento. Isso foi proposto por Perrone et al. (2010) para explicar o alcance de objetivos profissionais entre estudantes com dotação intelectual.

Com relação às atividades extradisciplinares, de modo geral os grupos são semelhantes, mas em algumas delas, como eventos artísticos, estágios, congressos e grupos de estudo, há maior participação dos alunos com características de D&T. Além disso, ao longo das séries, os estudantes com D&T do primeiro ano indicaram mais vezes que realizam visitas à empresas ou instituições de saúde, enquanto esse grupo no segundo ano participa mais de palestras sobre profissões e visitas à universidade. Gentry et al. (2008) afirmam que a oportunidade de fazer escolhas entre diversas atividades, como estágios e disciplinas, favorece o desenvolvimento do talento na forma de profissões.

Outra experiência de aprendizagem relevante para o desenvolvimento ocupacional é a busca de informações profissionais (Kerr & Kurpius, 2004). Nesse caso, os grupos investigados são equivalentes. Entretanto, os estudantes com características de D&T recorrem mais vezes aos professores ou funcionários da escola para se informarem, principalmente os subgrupos com D&T do primeiro e do segundo ano. Nelson e Smith (2001) afirmam que o ambiente educacional é uma variável externa que afeta o desenvolvimento ocupacional dos alunos com D&T, principalmente do sexo feminino. Segundo os autores, o professor pode promover um ambiente que estimule o desenvolvimento do talento. No mesmo sentido, Watters (2010) constatou o quanto o professor de ensino médio é um fator contextual importante para a escolha profissional. O autor observou que os docentes contribuíram para a decisão ocupacional de universitários com D&T ao promoverem crenças de autoeficácia e expectativas profissionais, além de fornecerem experiências de aprendizagem relevantes para a

carreira. Assim, é preciso reafirmar, com base em Gagné (2009), que pessoas significativas são fundamentais no processo de desenvolvimento de talentos.

Em relação às fontes de autoeficácia, os estudantes com características de D&T concordam, mais que os pares, que as experiências em que eles possuem participação direta fortalecem sua autoeficácia ocupacional, pois obtiveram maior média no fator Experiências Autênticas. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de os alunos com D&T estarem mais expostos a experiências de aprendizagem, por exemplo, as atividades extraescolares e extradisciplinares já citadas. Como os estudantes com D&T participam de maior número de atividades e se destacam em pelo menos um fator da escala de fontes de autoeficácia, é compreensível que eles se sintam capazes de realizar atividades de vários tipos profissionais, como será discutido posteriormente.

Assim como na prática de atividades extraescolares, ao analisar as fontes de autoeficácia ao longo das séries, verificou-se que são os alunos com D&T do primeiro ano que se diferenciam dos pares quanto ao fator Experiências Autênticas. Sabe-se que esses estudantes, quando chegam ao segundo ou terceiro ano do ensino médio, têm suas atividades de desenvolvimento no CEDET diminuídas, pois se inserem no mercado de trabalho, passam a se dedicar à preparação para o vestibular ou ingressam em cursos técnicos (CEDET, comunicação pessoal, 28 de setembro, 2010).

A evasão ou, pelo menos, a diminuição da frequência ao CEDET é preocupante, uma vez pode comprometer a concretização de talentos. Assim, a direção da instituição, a ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento – e o poder público municipal, estadual e nacional precisam buscar meios para evitar que isso ocorra. A concessão de bolsas de estudo e outras iniciativas devem ser consideradas.

É importante, também, verificar o que ocorre com os jovens pós-CEDET, especialmente com aqueles que deixam de frequentá-lo ou diminuem expressivamente a



participação. Recomendam-se pesquisas longitudinais, que acompanhem o desenvolvimento ocupacional dos alunos que continuam frequentando as atividades e daqueles estudantes que evadiram, a fim de investigar como os participantes avaliam a importância dos programas de desenvolvimento de talentos para o seu sucesso profissional.

O DMGT 2.0 (Gagné, 2009) ressalta a relevância do ambiente de aprendizagem e de suas atividades curriculares para o desenvolvimento de talentos. Além disso, experiências de aprendizagem diversificadas são capazes de promover o desenvolvimento da autoeficácia (Lent et al., 2004), seja ela direcionada às atividades ocupacionais ou à escolha profissional.

As crenças de autoeficácia constituem mecanismos importantes para o desenvolvimento dos interesses e da escolha profissional, inclusive das pessoas com D&T (Kerr & Kurpius, 2004). Hébert (2000) identificou que universitários com características de D&T escolheram se tornar professores do ensino fundamental devido à forte crença que possuíam em suas capacidades para realizar as atividades relativas a essa profissão.

Neste estudo, observou-se que os alunos com D&T possuem maiores níveis de autoeficácia que os pares para as atividades profissionais dos tipos Investigativo, Empreendedor e Convencional. Contudo, alguns autores afirmam que, pelo menos no contexto internacional, ainda é necessário promover a autoconfiança e a motivação de pessoas com D&T do sexo feminino para profissões da área científica e de altos níveis educacionais (Subotnik et al., 2001; Webb et al., 2002), como as atividades do tipo Investigativo (Holland, 1996) e para profissões que envolvam prestígio e status social (Mendez & Crawford, 2002; Wilgosh, 2001), como aquelas dos perfis Empreendedor e Convencional (Holland, 1996), devido à subrepresentação delas nestes campos.

Quanto ao desenvolvimento das crenças de autoeficácia ocupacional, no primeiro ano, o grupo alvo possui níveis mais altos que os pares para as atividades dos tipos Investigativo, Artístico e Convencional. No segundo ano, esse grupo demonstrou maior senso de autoeficácia somente para as atividades do tipo Empreendedor. Enquanto no terceiro não houve diferenças entre os grupos.

Propõe-se a hipótese de que os alunos com D&T desenvolvem crenças elevadas de autoeficácia ocupacional mais cedo que os pares, mas quando estão próximos da escolha ambos os grupos já possuem níveis semelhantes. Talvez isso ocorra especificamente entre os integrantes do CEDET vinculados a escolas públicas. No final do ensino médio, mais que nas séries anteriores, algumas condições contextuais, particularmente a baixa qualidade do ensino, constituem fatores que igualam estudantes com e sem D&T em seu desenvolvimento ocupacional. No sistema educacional brasileiro, ter acesso a escolas de boa qualidade, mais que possuir capacidades superiores, constitui a chave para frequentar boas universidades, para passar nos vestibulares mais concorridos, geralmente de profissões de maior status social.

Com relação à autoeficácia para escolher a profissão, observou-se que os alunos com características de D&T se sentem mais capazes para essa tarefa do que os pares. Entretanto, ao analisar as séries, constatou-se que aqueles discentes se destacam apenas quando estão no primeiro e no segundo ano. Os estudantes com D&T do primeiro ano se sobressaem pelos elevados níveis de autoeficácia para se autoavaliar e para buscar informações profissionais em diferentes fontes. No segundo ano, a diferença se dá para todos os fatores e para o escore geral. Para o terceiro ano do ensino médio os níveis de autoeficácia para escolher a profissão são iguais entre os estudantes com e sem D&T.

Esses resultados confirmam as indicações de Sampson e Chason (2008) quando afirmam que os adolescentes com características de D&T necessitam de orientação

profissional tanto quanto os demais estudantes. Embora eles se percebam mais capazes para a escolha profissional ainda nos primeiros anos do ensino médio, ao final têm o mesmo senso de capacidade que os alunos não identificados com essas características.

É necessário retomar que a baixa qualidade do ensino público pode estar influenciando o senso de autoeficácia dos discentes com D&T. No terceiro ano do ensino médio, eles percebem, a partir de experiências vicárias, o quanto têm seu desenvolvimento ocupacional restringido pela baixa qualidade do ensino das escolas públicas que frequentam.

As expectativas de resultado construídas, geralmente, a partir das crenças de autoeficácia, contribuem para o desenvolvimento dos interesses profissionais e para a escolha de objetivos relacionados à carreira (Lent et al., 1994). É preciso reiterar que as expectativas de resultado foram avaliadas por meio do grau de importância que os estudantes dão a determinados valores relativos ao trabalho, no momento de escolher a profissão. A importância dessas variáveis para a decisão ocupacional de pessoas com D&T já foi mencionada na literatura (Grant et al., 2000; Kerr & Kurpius, 2004). Verificou-se que os alunos com D&T valorizam mais que os pares a obtenção de realização pessoal, ou seja, eles esperam ter a oportunidade de demonstrar suas capacidades por meio do exercício profissional (Porto & Pilati, 2010).

A análise dos anos escolares apresentou para essa variável um curso inverso ao dos outros componentes sociocognitivos, pois os grupos não se diferenciam no primeiro, mas há discrepância no segundo e principalmente no terceiro ano. No segundo ano, os alunos com D&T valorizam, mais que os pares, as dimensões Poder e Realização. E, no terceiro ano há diferença entre os grupos somente para o fator Realização.

Quanto à dimensão Poder, que se refere ao controle de pessoas e recursos (Porto & Pilati, 2010), considera-se que a sua valorização entre discentes com D&T corrobora, ainda que parcialmente, pesquisas anteriores como a de Mendez e Crawford (2002). As autoras identificaram a preferência de estudantes com D&T do sexo masculino por profissões de elevado status social, ou seja, poder.

O fator Realização é o que diferencia os discentes com características de D&T dos demais ao final do ensino médio. Pode ser que ter sido identificado com essas características conduza-os a priorizar a realização pessoal, enquanto os pares tendem a valorizar menos essa dimensão. Grant et al. (2000) observou em adolescentes com D&T do sexo feminino a expectativa de utilizar suas capacidades na profissão escolhida. Willard-Holt (2008) verificou, também, que mulheres com D&T escolhem, por realização pessoal em detrimento de outros valores, profissões pouco comuns para o contexto da pesquisa efetuada, como a de professor. Segundo Gentry et al. (2008), as orientações de um mentor/instrutor, como os facilitadores do CEDET, favorecem a relação entre competências e expectativas.

Quanto aos interesses profissionais, os alunos com características de D&T se diferenciam dos pares nos tipos Investigativo e Empreendedor. Portanto, eles tendem a preferir profissões que envolvam atividades de pesquisa e aquisição de conhecimentos, além de liderança, habilidades de comunicação, recompensas materiais e status social (Holland, 1996). Esse resultado corrobora, até certo ponto, o estudo de Sparfeldt (2007), pois o autor pesquisou somente estudantes identificados no domínio intelectual e encontrou que eles se diferenciam apenas no perfil Investigativo. Como já foi mencionado, esta pesquisa teve uma parte de sua amostra composta por discentes com D&T desse e de outros domínios.

Ainda em relação aos interesses profissionais, verificou-se que os alunos com D&T não se diferenciam dos pares quando estão no terceiro ano. Mas, elevados níveis de interesses dos tipos Investigativo e Artístico ocorrem no primeiro ano, e, no segundo, a diferença se dá pelas altas médias para o tipo Empreendedor. Provavelmente, os alunos com D&T tendem a desenvolver interesses profissionais elevados mais cedo que os outros estudantes, mas, quando se aproximam do momento de escolha – terceiro ano –, estes discentes se equiparam àqueles.

A elevada preferência pelo tipo Artístico entre os alunos com D&T do primeiro ano pode ser explicada pelo fato de a maioria dos identificados no domínio da Criatividade estar nessa série, uma vez que indivíduos com capacidade artística superior são alocados nessa área (Kogan, 2002). Quanto à prevalência dos tipos Investigativo e Empreendedor no primeiro e no segundo ano, respectivamente, não há literatura que fundamente esse achado e parece não ser adequado propor, inicialmente, alguma hipótese explicativa para ela, sendo recomendadas investigações ulteriores.

A relevância dos objetivos profissionais no processo de desenvolvimento de talentos foi observada por alguns autores (Kerr & Kurpius, 2004; Perrone et al., 2010). A literatura (Mendez, 2000; Mendez & Crawford, 2002; Perrone et al., 2010) tem enfatizado que os alunos com D&T tendem a escolher profissões com elevado nível de escolaridade, geralmente aquelas que exigem educação superior. Nesta investigação, os discentes com D&T também almejam isso mais que os pares.

Todavia, ao longo do ensino médio, esse predomínio foi verificado apenas no primeiro ano. Bronk et al. (2010) averiguaram, também, que estudantes com características de D&T desenvolvem metas autorreferentes, como as relacionadas à carreira, mais cedo que os pares. Afirmam, ainda, que essa diferença pode estar relacionada ao programa de desenvolvimento que esses adolescentes frequentam.

Para o contexto no qual foi realizada esta pesquisa – escola pública – uma hipótese plausível para a diferença significativa no primeiro ano diz respeito à distância que esses discentes estão do término do ensino médio. Conseqüentemente, eles não se sentem obrigados a ingressar rapidamente no mercado de trabalho e/ou pressionados a serem aprovados em um vestibular para o qual nem sempre estão preparados devido ao ensino que recebem ou pela falta de tempo para se dedicarem aos estudos. Essas são algumas barreiras que os jovens de escolas públicas, inclusive aqueles com D&T, se deparam ao final do ensino médio (Guenther, 2006).

Pode ser devido a esses obstáculos que não houve diferença entre grupos quanto aos demais objetivos relacionados à profissão, demonstrando que estudantes com D&T não descartam opções como procurar um emprego, prestar um concurso público ou ingressar em um curso técnico. Essa última possibilidade de escolha também foi verificada por Stamm (2005), que constatou que alguns alunos com essas características tendem a preferir essa modalidade de ensino e não um curso de educação superior.

Em síntese, é possível inferir que as diferenças entre os estudantes com e sem D&T se devem, em parte, às atividades diferenciadas das quais esses discentes participam, parte delas facilitadas pelo CEDET. Isso fica mais evidente ao verificar que, ao longo do ensino médio, essas diferenças sociocognitivas ocorrem, principalmente, quando os alunos com D&T se destacam em algumas experiências de aprendizagem, a saber, atividades extraescolares e extradisciplinares e fontes de autoeficácia.

Ainda é preciso ressaltar que o grupo com características de D&T apresenta elevados níveis de interesses para os mesmo tipos em que se sobressaem na autoeficácia ocupacional. Esse resultado demonstra a interligação dessas variáveis de acordo com as proposições de Lent et al.(1994). Contudo, como propõem os autores, nem sempre a percepção de capacidade para certa atividade determinará o interesse. Retoma-se o

resultado em que os discentes com D&T se diferenciam pela autoeficácia para atividades do tipo Convencional, mas não se diferenciam nesse tipo para os interesses profissionais. Portanto, denota-se que outros fatores, como as expectativas de resultado, também contribuem para o desenvolvimento dos interesses profissionais (Lent et al.1994; Lent et al., 2004).

Quanto às expectativas de resultado, reitera-se que a valorização da realização pessoal é o único fator pelo qual os estudantes com D&T se diferenciam ao chegar no terceiro ano do ensino médio. Portanto, esses discentes, mais que os pares, tendem a construir seus interesses e escolhas profissionais de acordo com a expectativa de utilizar, em sua função ocupacional, as suas capacidades elevadas. Esse fato pode estar relacionado às orientações realizadas pelos facilitadores do CEDET, que têm a função de um mentor, convergindo com o que propõem Casey e Shore (2000) e Gentry et al. (2008).

Segundo Gagné (2009), a gestão de objetivos depende da identificação de interesses, necessidades e valores. Ao mesmo tempo, a escolha de objetivos profissionais está relacionada ao desenvolvimento dos interesses, que, por sua vez, dependem da autoeficácia e das expectativas de resultado (Lent et al., 1994). Já que os estudantes com D&T estão entre os participantes que possuem médias mais elevadas para essas variáveis sociocognitivas, desde o primeiro ano do ensino médio, e ainda se sobressaem em determinadas dimensões delas, propõe-se que esses discentes podem estar mais preparados para construir objetivos relacionados à profissão, que os conduzam à concretização de seus talentos.

Essas inferências devem ser realizadas com cautela, uma vez que podem existir outros *inputs* pessoais e condições contextuais responsáveis pelas discrepâncias entre os grupos e não foram investigados. Ademais, os resultados estão de acordo com as

proposições de vários autores (Casey & Shore, 2000; Perrone et al., 2010), que destacaram a influência das atividades de desenvolvimento e de um mentor/orientador no processo de concretização dos talentos na forma de profissões.



## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos estabelecidos para a pesquisa que deu origem a esta dissertação foram alcançados. A comparação entre estudantes com e sem características de D&T no que se refere aos *inputs* pessoais, condições contextuais, experiências de aprendizagem, crenças de autoeficácia para a escolha e para as atividades ocupacionais, expectativas de resultado na forma de valores relativos ao trabalho, interesses profissionais e escolha de objetivos profissionais foi concretizada. No entanto, algumas limitações metodológicas devem ser consideradas.

A principal delas diz respeito à validade externa. A amostra foi composta por estudantes de apenas uma cidade do interior mineiro. Além disso, sua dimensão foi pequena, principalmente no caso do grupo formado por alunos com D&T e, mais especificamente, no que se refere ao subgrupo de estudantes com D&T do segundo ano do ensino médio. A dimensão também impossibilitou a análise dos domínios de capacidade, uma vez que os subgrupos foram muito pequenos e os alunos identificados em várias áreas, fazendo com que a subdivisão comprometesse os resultados obtidos.

Além de limitar a generalização dos resultados, essas características amostrais impediram, por exemplo, a realização de algumas análises estatísticas multivariadas, que permitiriam ampliar os objetivos do estudo e testar o modelo de desenvolvimento de escolha e de interesses profissionais proposto por Lent et al. (1994). Ademais, os instrumentos disponíveis restringem substancialmente a verificação do modelo, pois as recomendações são que, para esta finalidade, esses devem ter domínios equivalentes, por exemplo os tipos profissionais de Holland (Lent & Brown, 2006).

Outra limitação diz respeito aos instrumentos utilizados. Alguns deles, como o ATPH, ainda estão em fase de validação e, devido à falta de instrumentos que avaliem expectativas de resultado, foi utilizada EVT-R, que é uma escala de valores. Tal utilização ocorreu porque, de acordo com a Teoria Sociocognitiva para o Desenvolvimento de Carreira, os construtos são congruentes. Entretanto, essa escala está validada para a população que está inserida no mercado de trabalho e, então, foi necessário adaptar a sua instrução para o contexto de escolha profissional. Mais uma vez, a generalização dos resultados fica comprometida, neste caso devido às evidências de validade dos instrumentos.

Mesmo que não seja propriamente uma limitação desta investigação, há que se reiterar a pequena produção científica que apresentou pesquisas semelhantes a aqui realizada. A escassez de estudos similares, tanto no que concerne ao método utilizado quanto aos construtos relacionados, restringiu a exploração dos resultados e as possibilidades de comparação entre estudos. Ao mesmo tempo, este trabalho contribuiu para a ampliação do conhecimento na área de D&T, principalmente, no contexto brasileiro, onde investigações sobre o desenvolvimento ocupacional de estudantes com essas características são praticamente inexistentes.

Não obstante as limitações, constatou-se que existem semelhanças entre o desenvolvimento ocupacional de alunos com e sem D&T (Grant et al., 2000) e que há, também, especificidades que demandam uma atenção especial. É possível afirmar que os discentes com D&T se sobressaem em determinadas dimensões de interesses, crenças de autoeficácia para a escolha e para atividades ocupacionais, expectativas de resultado/valores e objetivos profissionais. Além de estarem, em sua maioria, entre os estudantes que possuem níveis mais elevados dessas variáveis sociocognitivas.

Também há disparidade no desenvolvimento dessas cognições, uma vez que os estudantes com características de D&T possuem interesses profissionais e crenças de autoeficácia mais elevadas que os pares desde o primeiro ano, embora ao final do ensino médio esses fatores sejam semelhantes entre os grupos. De modo inverso, para as expectativas de resultado, a discrepância ocorre mais ao final do segmento escolar.

Uma explicação para essas distinções pode ser a precoce preocupação com o futuro profissional que os estudantes com D&T possuem (Silverman, 1989). Outra hipótese se refere às atividades extraescolares e extradisciplinares, as quais são mais realizadas por esses alunos possivelmente devido ao programa de desenvolvimento de talentos realizado no CEDET, além da mentoria realizada pelos facilitadores dessa instituição. Portanto, a diversidade entre os grupos não se deve apenas às características de D&T que os diferem.

Destarte, este trabalho demanda duas considerações importantes. Primeiramente, os alunos com características de D&T não podem prescindir de orientação profissional. Exemplo disso, é que eles não diferem dos pares em relação ao senso de capacidade para realizar a escolha quando estão no terceiro ano. Assim, os programas de desenvolvimento de talentos devem inserir em suas atividades estratégias que auxiliem os participantes na escolha da profissão (Maxwell, 2007), enfatizando a elaboração de expectativas de resultado mais variadas, uma vez que a ênfase em realização pessoal pode não colaborar para a decisão, pois em sua maioria, eles possuem D&T em mais de um domínio de capacidade e, assim, podem aplicar suas competências em diversas profissões (Freeman & Guenther, 2000; Guenther, 2006; Silverman, 1989).

Ainda em relação ao grupo com características de D&T, observou-se que eles têm interesses profissionais e crenças de autoeficácia mais fortes para tipos que envolvem níveis educacionais elevados (Investigativo), status social e recompensas

financeiras (Empreendedor e Convencional). Estes resultados estão de acordo com outros encontrados na literatura (Mendez, 2000; Mendez & Crawford, 2002; Perrone et al., 2010), que afirmam a preferência e/ou a presença daqueles com D&T nesses campos profissionais.

Ressalta-se que Miller e Cummings (2009) criticam as orientações dos pesquisadores para estimular o interesse desses estudantes por profissões com esses perfis, devido à falta de profissionais de alto nível em ocupações de menos reconhecimento e remuneração salarial mais baixa, como a enfermagem. No entanto, foi verificado que as pessoas com D&T apresentam elevados níveis de satisfação no trabalho quando estão em cargos com características empreendedoras (Persson, 2009).

A segunda consideração diz respeito aos estudantes em geral. Uma vez que as principais idiosincrasias existentes no desenvolvimento ocupacional dos estudantes com D&T parecem decorrer das atividades de desenvolvimento das quais participam (Perrone et al., 2010), sugere-se que políticas públicas educacionais sejam implantadas para que todos os alunos da educação regular tenham a oportunidade de participar de atividades extracurriculares que desenvolvam as suas capacidades e auxiliem no processo de escolha profissional.

Ressalta-se que este trabalho representa apenas uma pequena contribuição para o entendimento do desenvolvimento ocupacional de pessoas com D&T. Mais pesquisas precisam ser realizadas, principalmente no contexto brasileiro, uma vez que estudos de outras regiões podem ter suas aplicações comprometidas devido a variáveis socioculturais. Ademais, recomendam-se investigações que utilizem outros métodos de pesquisa, por exemplo, amostras pareadas e estudos longitudinais, para aferir com maior rigor as diferenças desenvolvimentais.

Conhecer os processos cognitivos que diferenciam as pessoas com D&T e as variáveis ambientais que contribuem para a transformação de suas capacidades em habilidades profissionais reconhecidas é fundamental para o planejamento e a implantação bem sucedida de programas especializados para essa população. Esse conhecimento pode, ademais, servir para fundamentar estratégias que promovam o desenvolvimento profissional de toda a comunidade escolar. Quando se tratam de países em desenvolvimento, como o Brasil, onde a educação é falha e as oportunidades ocupacionais dependem de qualificação, investir nos estudantes com D&T torna-se fundamental para o desenvolvimento da nação.

## REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2010). Critério de classificação econômica Brasil. Recuperado em 10 de maio, 2010, de [www.abep.org/novo/Utils/FileGenerate.ashx?id=46](http://www.abep.org/novo/Utils/FileGenerate.ashx?id=46)
- Alencar, E. M. L. S., Feldhusen, J. F., & French, B. (2004). Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 11-16. Recuperado em 21 de julho, 2010, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?>
- Ambiel, R. A. M. (2010). *Construção da escala de autoeficácia para escolha profissional*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Ambiel, R. A. M. & Noronha, A. P. P. (no prelo). *Escala de autoeficácia para escolha profissional – EAE-EP - manual técnico em preparação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- APA - American Psychological Association. PsycINFO [On-line]. Recuperado em 16 de março, 2010, de <http://www.psycnet.apa.org.w10002.dotlib.com.br>
- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Cognitive Functioning. In A. Bandura (Org.), *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (pp.212-258). Freeman: New York
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura; R. G. Azzi & S.Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos* (pp.15-42). Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V. G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. Recuperado em 01 de fevereiro, 2011, de <http://www.sciencedirect.com/science?>
- Baptista, M. N., & Campos, D. C. (2007). *Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análise Quantitativa e Qualitativa*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bastos, A. L. G. (2002). O adolescente com deficiência e seu processo de escolha

- profissional. *Adolescência Latinoamericana*, 3 (1), 0-0. Recuperado em 07 de janeiro, 2009, de <http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?>
- Brandão, T. M. (2010). *Atitudes de professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Bohoslavsky, R. (1993). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bonitz, V. S., Armstrong, P. I., & Larson, L. M. (2010). RIASEC interest and confidence cutoff scores: Implications for career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 76(1), 265–276.
- Bronk, K. C., Finch, W. H., & Talib, T. (2010). The prevalence of a purpose in life among high ability adolescents. *High Ability Studies*, 21(2), 133-145. Recuperado em 05 de maio, 2011, de <http://positivedisintegration.com/Bronk2010.pdf>
- Burney, V. H. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30, 10-139.
- Cannon, J. G., Broyles, T. W., Seibel, G. A., & Anderson, R. (2009). Summer enrichment programs: providing agricultural literacy and career exploration to gifted and talented students. *Journal of Agricultural Education*, 50(2), 27-38. Recuperado em 16 de março, 2010, de [http://www.jae-online.org/attachments/article/64/Cannon\\_etal\\_50\\_2\\_26-37.pdf](http://www.jae-online.org/attachments/article/64/Cannon_etal_50_2_26-37.pdf)
- Casey, K. M. A., & Shore, B. M. (2000). Mentor's contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, 22(4), 227-230. Recuperado em 26 de abril, 2010, de <http://web.ebscohost.com>
- Crites, J. O. (1961). A model for measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8 (3), 255-259. Recuperado em 09 de maio, 2011, de <http://psycnet.apa.org.ez25.periodicos.capes.gov.br/journals/cou/8/3/255.pdf>
- Dessen, M. A., & Costa Júnior, A. L. (2006). A ciência do desenvolvimento humano: desafios para pesquisa e para os programas de pós-graduação. In D. Colinvax, L. B. Leite & D. Dell'Aglio (Orgs.), *Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais* (pp. 133-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Duarte, C. V., & Melo-Silva, L. L. (2009). Expectativas diante da aposentadoria: Um estudo de acompanhamento em momento de transição. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 45-54. Recuperado em 07 de janeiro, 2010, de <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?>
- Feist, G. J. (2006). The Development of Scientific Talent in Westinghouse Finalists and Members of the National Academy of Sciences. *Journal of Adult Development*, 13(1), 23-35. Recuperado em 26 de abril, 2010, de <http://web.ebscohost.com>
- Ferriman, K., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Work preferences, life values, and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted: Developmental changes and gender differences during emerging adulthood and

- parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(3), 517-532. Recuperado em 26 de abril, 2010, de <http://psycnet.apa.org.w10002.dotlib.com.br>
- Flores, L. Y., Robitschek, C., Celebi, E., Andersen, C., & Hoang, U. (2010). Social cognitive influences on mexican americans' career choices across Holland's themes. *Journal of Vocational Behavior*, 76 (1), 198–210.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 121-147. Recuperado em 05 de maio, 2011, de <http://web.ebscohost.com.ez25.periodicos.capes.gov.br>
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents – The DMGT as a Developmental Model. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). US: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2009). Building Gifts Into Talents: Detailed Overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Orgs.). *Leading Change in Gifted Education: The Festschrift of Dr. Joyce Vantassel-Baska* (pp. 61-80). U.S. :Prufrock Press Inc.
- Gentry, M., Hu, S., Peters, S. J., & Rizza, M. (2008). Talented students in an exemplary career and technical education school: A qualitative inquiry. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 183-198. Recuperado em 24 de abril, 2010, de <http://gcq.sagepub.com>
- Grant, D. F., Battle, D. A., & Heggoy, S. J. (2000). The journey through college of seven gifted females: Influences on their career related decisions. *Roepers Review*, 22(4), 251-260. Recuperado em 28 de abril, 2010, de <http://web.ebscohost.com>
- Guenther, Z. (2002). O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. *Escritos sobre educação*, 2(1), 43-54.
- Guenther, Z. (2006). *Capacidade e Talento: Um Programa para a Escola*. São Paulo: EPU
- Guenther, Z. (2008). *Coleção Debutante – CEDET – 15 anos* (Vol. 1).
- Guimarães, T.G., & Ourofino, V.T.A.T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In E. M. S. Alencar & D. S. Fleith. (Orgs.), *A construção de Práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores* (Vols. 1-4) (pp. 53-65). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women [Resumo]. *Journal of Vocational Behavior*, 18(1), 326-339. Recuperado em 12 de julho de 2010, de <http://www.sciencedirect.com>
- Hébert, T. P. (2000). Gifted males pursuing careers in elementary education: factors that influence a belief in self. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 7- 45. Recuperado em 04 de novembro, 2009, de



<http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/>

- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45. Recuperado em 10 de fevereiro de 2009, de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?>
- Holland, J. L. (1966). A psychological classification scheme for vocations and major fields. *Journal of Counseling Psychology*, 13, 278–288.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: what we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406. Recuperado em 10 de fevereiro de 2009, de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?>
- Holland, J. L., Whitney, D. R., Cole, N. S., & Richards, J. M., Jr. (1969). An empirical occupational classification derived from a theory of personality and intended for practice and research. *ACT Research Report*, (n.29). Iowa City, IA: American College Testing.
- Hook, M. K., & Ashton, K. (2002). Transcending a double bind: The case of Jenna. *The Career Development Quarterly*, 50(4), 321-325. Recuperado em de 05 de novembro, 2009, de <http://findarticles.com/p/articles>
- IES - Institute of Education Sciences/U.S. Department of Education. Education Resources Information Center – ERIC [On-line]. Recuperado em 16 de março, 2010, de <http://www.eric.ed.gov>
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness . In S. I. Pfeiffer (Org.) *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices* (pp.71-92). Tallahassee: Springer.
- Kerr, B., & Kurpius, S. E. R. (2004). Encouraging talented girls in math and science: effects of a guidance intervention. *High Ability Studies*, 15 (1), 85-102. Recuperado em 04 de novembro, 2009, de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?>
- Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168-186. Recuperado em 04 de novembro, 2009, de <http://jca.sagepub.com>
- Kogan, N. (2002). Careers in the performing art: a psychological perspective. *Creativity Research Journal*, 14(1), 1-16. Recuperado em 26 de abril, 2010, de <http://web.ebscohost.com/ehost>
- Larson, L. M. & Borgen, F.H. (2002). Convergence of vocational interests and personality: examples in an adolescent gifted sample. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 91-112. Recuperado em 26 de abril, 2010, de <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00018791>
- Larson, L. M., Wu, T. F., Bailey, D. C., Gasser, C. E., Bonitz, V. S., & Borgen, F. H. (2010). The role of personality in the selection of a major: with and without vocational self-efficacy and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 76(1), 211–222.

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12–35. Recuperado em 03 de setembro de 2009, de <http://jca.sagepub.com/cgi/content/abstract/14/1/12>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. Recuperado em 03 de setembro de 2009, de <http://www.sciencedirect.com/science?>
- Lent, R., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22. Recuperado em 03 de setembro de 2009, de [www.revistaevaluar.com.ar/41.pdf](http://www.revistaevaluar.com.ar/41.pdf)
- Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: a test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76 (1), 244–251.
- Maltby, F., & Devlin, M. (2000). Breaking through the glass ceiling without bruising: the breakthrough programme for high ability girls. *Gifted Education International*, 14(2), 12-24. Recuperado em 16 de março, 2010, de <http://www.eric.ed.gov>
- Maxwell, M. (2007). Career Counseling is personal counseling: a constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *Career Development Quarterly*, 55(3), 206-224. Recuperado em 05 de outubro, 2009, de <http://web.ebscohost.com>
- Mendez, L. M. R. (2000). Gender roles and achievement-related choices: a comparison of early adolescent girls in gifted and general education programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(2), 149-169. Recuperado em 20 de agosto, 2010, de <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/Journals>
- Mendez, L. M. R., & Crawford, K. M. (2002). Gender-role stereotyping and career aspirations: a comparison of gifted early adolescent boys and girls. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 96-107. Recuperado em 05 de outubro, 2009, de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?>
- Miller, K., & Cummings, G. (2009). Gifted and talented students' career aspirations and influences: A systematic review of the literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1), 1-26. Recuperado em 02 de fevereiro, 2011, de <http://www.bepress.com/ijnes/vol6/iss1/art8/>
- Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial [SEESP]. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial /MEC; SEESP. Recuperado em 25 de julho de 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial [SEESP]. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Recuperado em 17 de dezembro de 2009, de

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

- Ministério da Educação. (2007). *Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação*. Secretaria de Educação Especial/MEC. Recuperado em 01 de dezembro de 2009, de [http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_C1% C3%A1udiaGriboski.pdf](http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_C1% C3%A1udiaGriboski.pdf)
- Nelson, M. A., & Smith, S. W. (2001). External factors affecting gifted girls' academic and career achievements. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 19-22. Recuperado em 05 de novembro, 2009, de <http://web.ebscohost.com>
- Noronha, A. P. P., Mansão, A. S. M., Silva, A. M., Freitas, P. C. S., & Pereira, G. O. A. P. (no prelo). Evidências de validade convergente-discriminante para a Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland – ATPH.
- Nunes, M. F. O. L. (2009). *Estudos psicométricos da escala de autoeficácia para atividades ocupacionais*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2009) Auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1),102-115. Recuperado em 08 de setembro de 2009, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?>
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (no prelo). *Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais – Eaaoc - manual técnico em preparação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In A. Bandura; R. G. Azzi & S. Polydoro (Orgs.) *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pasqualini, J. C., Garbulho, N. F. & Schut, T. (2004). Orientação profissional com crianças: uma contribuição à educação infantil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 71-85. Obtido em 08 de julho de 2008, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?>
- Pelletier, D. (1977). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório*. Petrópolis: Vozes.
- Peterson, J. S. (2002). A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 6-18. Recuperado em 26 de abril, 2010, de <http://web.ebscohost.com>
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. Recuperado em 17 de novembro, 2009, de <http://gcq.sagepub.com>
- Perrone, K. M., Tschopp, M. K., Snyder, E. R., Boo, J. N., & Hyatt, C. (2010). A longitudinal examination of career expectations and outcomes of academically

- talented students 10 and 20 years post-high school graduation. *Journal of Career Development*, 36(4), 291-309. Recuperado em 17 de fevereiro, 2011, de <http://jcd.sagepub.com/>
- Persson, R. S. (2009). Intellectually gifted individuals' career choices and work satisfaction: a descriptive study. *Gifted and Talented International*, 24(1), 11-23. Recuperado em 23 de março, 2011, de <http://www.eric.ed.gov>
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2003). Escala de valores relativos ao trabalho – EVT. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(2), 145-152.
- Porto, J. B., & Pilati, R.(2010). Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho - EVT-R. *Reflexão e Crítica*, 23(1). Recuperado em 12 de julho de 2010, de <http://www6.ufrgs.br/seerprc/ojs/viewarticle.php?id=484>
- Primi, R., Muniz, M., Nunes, M. F. O., & Murgo, C. M.(2008). Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland. Itatiba – SP: Autor
- Primi, R., Muniz, M., Mansão, C. M., & Nunes, M. F. O. (2010). *SDS - Questionário de busca auto-dirigida - manual técnico da versão brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Renzulli, J. S.(1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? a new look at the data. *High Ability Studies*, 12(1), 27-43. Recuperado em 04 de novembro, 2009, de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?>
- Sampson, J. P., & Chason, A. K.(2008). Helping gifted and talented adolescents and young adults. In S. I. Pfeiffer (Org.) *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices* (pp.327-346). Tallahassee: Springer.
- Santos, M. (2010). Um desperdício de talentos. *Problemas Brasileiros*, n.400, (Paginação irregular). Recuperado em 04 de agosto de 2010, de [http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas\\_sesc/pb/artigo.cfm?](http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?)
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Savickas, M. L., & Gottfredson, G. D. (1999). Holland's Theory (1959–1999): 40 years of research and application. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 1–4.
- Silverman, L. K. (1989). Career counseling for the gifted. In J. Van Tassel Baska & P. Olszewski Kubilius (Orgs.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, school and the self*, (pp. 201-213). New York: Teachers College Press.
- Sheu, H. B., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., & Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76(1), 252–

264.

- Sparfeldt, J. R. (2007). Vocational interests of gifted adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1011–1021. Recuperado em 04 de novembro, 2009, de <http://www.sciencedirect.com>
- Stamm, M. (2005). Highly talented and "only" an apprentice? Selected results of a longitudinal study and its consequences for vocational research of the highly-gifted. *Education & Training*, 47(1), 53-63. Recuperado 04 de novembro, 2010, de <http://www.emeraldinsight.com/0040-0912.htm>
- Stamm, M., & Niederhauser, M. (2008). Exceptionally gifted women in vocational training. *European Journal of Vocational Training*, 45(3), 109-120. Recuperado em 05 de outubro, 2009, de [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/533/45\\_en\\_Stamm.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_en_Stamm.pdf)
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. US: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Stone, K. M., & Steiner, C. (2001). Lost generation of elite talent in science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(1), 33-43. Recuperado em 26 de abril, 2010, de <http://web.ebscohost.com>
- Super, D. E. (1967). *Psicologia de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz
- Super, D. E. (1980). A life-time, life-space, approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. Recuperado em 10 de fevereiro, 2009, de <http://www.sciencedirect.com/science>
- Tirri, K., & Koro-Ljungberg, M. (2002). Critical incidents in the lives of gifted female Finnish scientists. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(4), 151-163. Recuperado em 26 de abril, 2010, de <http://web.ebscohost.com>
- Vendel, S., & Michno, J. (2001). Niektoré charakteristiky profesijného vývinu nadaných gymnazistov. / Some characteristics of career development in grammar school students [Resumo]. *Psychológia a Patopsychológia Dietata*, 35(4), 291-303. Recuperado em 16 de março, 2010, de [www.psycnet.apa.org.w10002.dotlib.com.br](http://www.psycnet.apa.org.w10002.dotlib.com.br)
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: encorajando potencial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Watters, J. J. (2010). Career decision making among gifted students: the mediation of teachers. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 222-238. Recuperado em 02 de fevereiro, 2011, de <http://gcq.sagepub.com/>
- Webb, R. M., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2002). Mathematically facile adolescents with math/science aspirations: new perspectives on their educational and vocational development. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 785–794. Recuperado em 05 de novembro, 2009, de

<http://psycnet.apa.org.w10002.dotlib.com.br/journals/edu/94/4/785.html>

Willard-Holt, C. (2008). "You could be doing brain surgery": gifted girls becoming teachers. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 313-325. Recuperado em 24 de abril, 2010, de <http://gcq.sagepub.com>

Wilgosh, L. (2001). Enhancing gifts and talents of women and girls. *High Ability Studies*, 12(1), 45-59. Recuperado em 04 de novembro, 2009, de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf>

**ANEXOS****Anexo 1 – Formulário de caracterização do aluno com características de dotação e talento****DADOS DO ALUNO**

1. Nome:

\_\_\_\_\_

2. Sexo: ( )M ( )F      Idade: \_\_\_\_\_ anos.

3. Data de nascimento: \_\_\_\_\_

4. Escola: \_\_\_\_\_

5. Turma: \_\_\_\_\_

6. Domínio identificado: \_\_\_\_\_

**Anexo 2 – Questionário****Instruções**

- A. Leia com atenção as questões a seguir.
- B. Responda todas as questões. Não deixe nenhuma em branco.
- C. Não há respostas certas ou erradas. Responda da forma como realmente acontece com você.
- D. Suas respostas serão mantidas em segredo.
- E. Se você tiver alguma dúvida, levante a mão e aguarde a ajuda dos aplicadores.

Obrigado por colaborar.

**Bloco 1**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

(1) Masculino      (2) Feminino

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

4. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

5. Você é:

(1) Preto/Negro (a).

(2) Branco (a).

(3) Pardo (a).

(4) Amarelo (a).

(5) Indígena.

6. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? \_\_\_\_\_

7. Quantos irmãos você tem? \_\_\_\_\_.

8. Quem exerce o papel de chefe da família?

( 1 ) Mãe.

( 2 ) Pai.

( 3 ) Outra pessoa. Quem? \_\_\_\_\_

Escolaridade? \_\_\_\_\_

Profissão? \_\_\_\_\_



9. Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

a) Pai ou quem exerce esse papel	b) Mãe ou quem exerce esse papel
(1) Não sei.	(1) Não sei.
(2) Analfabeto.	(2) Analfabeta.
(3) Ensino fundamental incompleto.	(3) Ensino fundamental incompleto.
(4) Ensino fundamental completo.	(4) Ensino fundamental completo.
(5) Ensino médio incompleto.	(5) Ensino médio incompleto.
(6) Ensino médio completo.	(6) Ensino médio completo.
(7) Educação superior incompleta.	(7) Educação superior incompleta.
(8) Educação superior completa.	(8) Educação superior completa.

10. Qual é a profissão de seus pais?

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

11. Em sua casa existem:

a) Quantas televisões em cores? \_\_\_\_\_

b) Quantos rádios? \_\_\_\_\_

c) Quantos banheiros? \_\_\_\_\_

d) Quantos automóveis? \_\_\_\_\_

e) Quantas empregadas domésticas? \_\_\_\_\_

f) Quantas máquinas de lavar roupa? \_\_\_\_\_

g) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD? \_\_\_\_\_

h) Quantas geladeiras? \_\_\_\_\_

i) Quantos freezers (separado da geladeira ou como parte de geladeira duplex)? \_\_\_\_\_

## Bloco 2

1. Você frequentou creche ou pré-escola?

(1) Não. (2) Sim. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ ano(s).

2. Você já foi reprovado?

(1) Não. (2) Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_.

3. Você pratica alguma atividade física, esportiva ou artística, exceto aquelas que já estão entre as disciplinas escolares?

(1) Não. (2) Sim. Escreva qual e há quanto tempo no quadro abaixo.

Qual atividade?	Há quanto tempo?
	_____ ano(s) e _____ mês(es)
	_____ ano(s) e _____ mês(es)
	_____ ano(s) e _____ mês(es)
	_____ ano(s) e _____ mês(es)

4. Qual (is) a(s) matéria(s) que você mais gosta? Se você não gostar de nenhuma, deixe a questão em branco.

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

*Nota.* Questão não utilizada neste trabalho.

5. Neste ano, eu assisti ou participei de:

(1) Feira de ciências.

(2) Feira de profissões.

(3) Palestra sobre cursos ou profissões.

(4) Visita a universidades.

(5) Visita a empresas ou instituições de saúde.

(6) Algum tipo de competição entre os alunos, como gincanas.

(7) Alguma atividade artística, como peças de teatro, espetáculos musicais, dança ou pintura.

(8) Alguma atividade extradisciplinar que não foi citada. Qual? \_\_\_\_\_.

(9) Nenhuma delas.

6. Hoje, eu busco informações sobre profissões (pode marcar mais de uma opção):

(1) Não busco informações sobre profissões.

(2) Em jornais e revistas.

(3) Em revistas ou manuais especializados.

(4) Pela Internet.

(5) Com profissionais de áreas que me interessa.

(6) Com meus professores ou funcionários da escola.

(7) Busco em outras fontes.

Qual(is)? \_\_\_\_\_

7. Atualmente, o principal objetivo para a minha vida profissional é:

(1) Continuar no meu emprego. Qual? \_\_\_\_\_

(2) Conseguir um emprego. Qual? \_\_\_\_\_

(3) Abrir meu próprio negócio. Qual? \_\_\_\_\_

(4) Ingressar em um curso técnico. Qual? \_\_\_\_\_

(5) Ingressar em um curso de nível superior (faculdade). Qual? \_\_\_\_\_

(6) Prestar concurso público. Para: \_\_\_\_\_

(7) Não pretendo estudar ou trabalhar

(8) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

8. Quais são as principais profissões que você escolheria ou está em dúvida nesse momento?(Ordene-as da mais preferida para a menos preferida.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Nota.* Questão não utilizada neste trabalho.

### Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o diretor da escola

“Desenvolvimento ocupacional de estudantes com características de dotação e talento”

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, diretor da Escola \_\_\_\_\_, situado à rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade \_\_\_\_\_, UF \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para que essa instituição e seus alunos (as) participem como voluntários (as) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade do Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa e da Psicóloga Karen Cristina Alves Lamas.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é investigar os aspectos que influenciam a escolha profissional de adolescentes com e sem características de dotação e talento.
2. A realização deste estudo é fundamental para produzir conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional dos adolescentes. Pretende-se que os resultados dessa pesquisa auxiliem intervenções educacionais preventivas, a fim de evitar a insatisfação com a profissão e o subaproveitamento dos potenciais de pessoas com características de dotação.
3. Durante o estudo será necessário que os alunos respondam a um conjunto de cinco instrumentos relacionados ao tema: teste de interesse profissional, escala de autoeficácia para atividades ocupacionais; escala de autoeficácia para escolha profissional; escala de valores do trabalho e um questionário com questões sociodemográficas, experiência de aprendizagem e objetivos relacionados à profissão.
4. Trata-se de um estudo com risco mínimo, ou seja, a mesma probabilidade de danos que existe nas atividades rotineiras de uma escola, como ler, conversar etc.
5. Caso os alunos sintam qualquer desconforto em relação aos instrumentos, sua participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de sua vontade e se estiver se sentindo melhor.
6. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, os pesquisadores deverão ser comunicados e será solicitado o esclarecimento.
7. Os alunos estão livres para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa.
8. A participação dos alunos na pesquisa é voluntária, sendo que não receberão qualquer forma de remuneração, como também não arcarão com qualquer despesa.
9. Os pais/responsáveis dos alunos serão informados e esclarecidos sobre a realização da pesquisa, podendo manifestar-se contra a participação dos discentes.
10. Os alunos têm o direito de ser indenizados por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
11. Os dados pessoais dos alunos serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
12. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que os disponibilizará aos pais e aos alunos que participarem da pesquisa.

13. Os instrumentos de coleta de dados (questionários) preenchidos pelos participantes ficarão arquivados em poder dos responsáveis pela pesquisa por cinco anos, contados a partir da finalização das atividades.
14. Poderei entrar em contato com os responsáveis pelo estudo, Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa e Psicóloga Karen Cristina Alves Lamas sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 32178253 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, rua Santos Dumont, nº214, Granbery, Cep 36010-510 – Juiz de Fora – MG, e-mail: cpa@ichl.ufjf.br.
15. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 32293788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
16. Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
17. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação dos discentes na referida pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

---

Assinatura e carimbo do(a) Diretor(a)

---

Altemir José Gonçalves Barbosa  
Responsável pelo estudo

---

Karen Cristina Alves Lamas  
Responsável pelo estudo

## Anexo 4 – Informe aos pais e Responsáveis

### Informe aos Pais e Responsáveis

A satisfação no trabalho está diretamente relacionada ao interesse e à escolha da profissão. Conhecer os aspectos que influenciam o desenvolvimento profissional dos adolescentes é importante para que ocorram intervenções educacionais preventivas, a fim de evitar a insatisfação com a profissão e o subaproveitamento dos potenciais, principalmente daqueles com características de dotação e talento. Portanto, com o objetivo de investigar os aspectos que influenciam a escolha profissional de adolescentes com e sem características de dotação, será realizada uma pesquisa chamada “Desenvolvimento ocupacional de estudantes com características de dotação e talento”, na qual os estudantes responderão alguns questionários. Na Escola \_\_\_\_\_, a pesquisa acontecerá no mês \_\_\_\_\_ de 2010. Os questionários serão aplicados nos alunos em sala de aula no horário das aulas. Não será necessário que o(a) seu (sua) filho(a) vá à escola em outro horário.

Esclarecemos que a pesquisa tem um risco mínimo, isto é, o mesmo que as atividades que já são feitas na escola, como ler, conversar, responder uma prova etc. Caso o (a) seu (sua) filho(a) não queira ou não goste, ele poderá não responder os questionários ou parar no meio da resposta. Se ocorrer algum dano que seja comprovadamente decorrente da participação de seu (ua) filho (a) na pesquisa, será possível solicitar uma indenização. Ressalta-se que a participação é voluntária, sendo que os alunos não receberão qualquer forma de remuneração. Também não terão qualquer despesa.

As informações pessoais dos alunos serão secretas. Também não serão divulgados os nomes da escola, dos professores etc. Os resultados da pesquisa serão enviados para a escola que repassará para os pais.

O professor Altemir José Gonçalves Barbosa e a psicóloga Karen Cristina Alves Lamas, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, são responsáveis pela pesquisa.

Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, os pesquisadores estarão à disposição para maiores esclarecimentos na escola, no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010, entre \_\_\_\_h e \_\_\_\_h. Se você não concordar com a participação do(a) seu (sua) filho(a) na pesquisa, basta ir à escola no dia e horário descritos acima para expressar sua discordância ou enviar um bilhete para a escola informando que não quer que ele(a) participe.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do(a) Diretor(a)

\_\_\_\_\_  
Altemir José Gonçalves Barbosa  
Responsável pelo estudo

\_\_\_\_\_  
Karen Cristina Alves Lamas  
Responsável pelo estudo

## Anexo 5 – Aprovação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PRO-REITORIA DE PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF  
36036900- JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

Parecer nº 089/2010

**Protocolo CEP-UFJF:** 2018.077.2010 **FR:** 327826 **CAAE:** 0054.0.180.000-10

**Projeto de Pesquisa:** "Interesse e escolha profissional em adolescentes com características de altas habilidades/superdotação"

**Área Temática:** Grupo III

**Pesquisador Responsável:** Karen Cristina Alves Lamas

**Instituição:** Universidade Federal de Juiz de Fora - Departamento de Psicologia

**Sumário/comentários do protocolo:**

O CEP analisou o Protocolo e considerou que:

**Justificativa:** o tema é relevante para a área, o objeto de estudo está bem delineado com referências pertinentes, que discutem escolha profissional de estudantes com e sem características de altas habilidades/ superdotação. Conhecer os aspectos que influenciam o desenvolvimento profissional dos adolescentes é importante para que ocorram intervenções educacionais preventivas, a fim de evitar a insatisfação com a profissão e o subaproveitamento dos potenciais, principalmente daqueles com características de altas habilidades/superdotação.

**Objetivos específicos:** comparar o desenvolvimento de aspectos relacionados ao interesse e à escolha profissional em estudantes com e sem características de altas habilidades/ superdotação.

**Objetivos específicos:** Comparar o desenvolvimento de estudantes com e sem características de altas habilidades/superdotação ao longo do ensino médio no que se refere: as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados, ao desenvolvimento de interesses, a formação de metas e as aspirações profissionais provisórias; verificar se alunos com características de altas habilidades/superdotação têm interesses profissionais relacionados com os domínios para os quais foram identificados; averiguar, entre os adolescentes com altas habilidades, se o interesse profissional é equivalente às atividades ocupacionais para as quais eles se sentem capazes; analisar se o interesse profissional está relacionado com o nível de autoeficácia para a escolha e com a autoeficácia para atividades ocupacionais; e analisar a diferença de gênero quanto ao interesse e autoeficácia ocupacional.

**Metodologia:** A amostra será composta por aproximadamente 250 adolescentes de ambos os sexos, discentes do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio de um colégio de aplicação, onde existe um projeto de identificação e desenvolvimento de estudantes com altas habilidades. O responsável pelo projeto de identificação e desenvolvimento de alunos com altas habilidades responderá um instrumento, e todos os alunos do ensino médio responderão a quatro instrumentos em sala de aula. Essa etapa será dividida em duas seções de, aproximadamente, 50 minutos, para que os respondentes não fiquem fadigados e suas respostas se tornem enviesadas.

**TCLE:** esta em linguagem adequada, clara para compreensão do sujeito, descreve suficientemente os procedimentos e explicita riscos e desconfortos esperados.

**Orçamento e responsável pelo financiamento do estudo:** Há descrição do orçamento financeiro e a indicação de que as despesas do projeto serão de responsabilidade dos pesquisadores.

**Cronograma:** pertinente ao estudo, com término previsto para julho de 2011.

**Coordenador da pesquisa:** apresenta experiência e qualificação para a coordenação do estudo e apresentou currículo lattes.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96 manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, devendo o pesquisador entregar o relatório no final da pesquisa.

**Situação:** Projeto Aprovado  
Juiz de Fora, 05 de maio de 2010.

  
Dra. Iêda Maria Vargas Dias  
Coordenadora CEP/UFJF

RECEBI

DATA: \_\_\_/\_\_\_/2010

ASS: \_\_\_\_\_