

# Adaptação e validação da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA): Versão para estudantes universitários

---

---

*Marina Cardoso de Oliveira<sup>1</sup>*

*Marília Ferreira Dela Coleta*

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, Brasil

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo verificar a validade e a confiabilidade da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA), versão para estudantes universitários. Participaram deste estudo 581 universitários de instituições públicas e particulares. Os resultados das análises fatoriais e teste de confiabilidade confirmaram a estrutura fatorial proposta no modelo original e indicaram boa confiabilidade ( $\alpha=0,89$ ). Os testes de correlação e análises de variância mostraram evidências de validade. De modo geral, os resultados obtidos nesta pesquisa conferem validade à escala CDA para uso em futuras pesquisas e na avaliação de programas de orientação de carreira destinados aos universitários brasileiros. Mais pesquisas ainda são necessárias para conferir validade a este instrumento para fins de diagnóstico individual.

*Palavras-chave:* desenvolvimento de carreira; maturidade de carreira; validação de instrumentos; estudantes universitários.

## ABSTRACT: Adaptation and validation of the Career Development Attitudes Scale (CDA): Undergraduate form

This study aimed at verifying the validity and reliability of the Combined Scale of Career Development Attitudes (CDA). Five hundred eighty-one undergraduates from public and private institutions participated in this study. The results of factorial analysis and reliability tests confirmed the factorial structure and indicated satisfactory reliability of scale ( $\alpha=0,89$ ). The correlation tests and variance analysis proved valid. In general, the results validate CDA scale as an instrument to be used in future researches and evaluate career development programs addressing undergraduates. More studies should be done to validate this instrument to be used in individual assessment.

*Keywords:* career development; career maturity; validation; undergraduates.

## RESUMEN: Adaptación y validación de la Escala Combinada de Actitudes de la Madurez de Carrera (CDA): Versión para estudiantes universitarios

Este estudio tuvo el objeto de verificar la validez y la confiabilidad de la Escala Combinada de Actitudes de Madurez de Carrera (CDA), versión para estudiantes universitarios. Participaron de este estudio 581 universitarios de instituciones públicas y particulares. Los resultados de los análisis factoriales y prueba de confiabilidad confirmaron la estructura factorial propuesta en el modelo original e indicaron buena confiabilidad ( $\alpha=0,89$ ). Las pruebas de correlación y análisis de varianza mostraron evidencias de validez. De modo general, los resultados obtenidos en esta investigación otorgan validez a la escala CDA para uso en futuras investigaciones y en la evaluación de programas de orientación de carrera destinados a los universitarios brasileños. Pero aún se necesitan más investigaciones para revalidar este instrumento para fines de diagnóstico individual.

*Palabras clave:* desarrollo de carrera; madurez de carrera; validación de instrumentos; estudiantes universitarios.

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Av. João XXIII, 716/101, 38408-056, Uberlândia, MG. Fone: (34) 32165940. E-mail: marinatalento@gmail.com

---

---

Com o surgimento das Organizações em Movimento (*Organizing*) e da Carreira sem Fronteiras (Arthur & Rousseau, 1996; Rousseau, 1997), vários pressupostos referentes ao mundo do trabalho e, em especial, às relações de trabalho, estão sendo rapidamente transformados, o que exige dos profissionais grandes habilidades de planejamento pessoal e de carreira. Em meio a tantas exigências, espera-se dos profissionais que estão iniciando suas carreiras que tenham mais chances de se adaptarem às contínuas transformações sociais e organizacionais, desenvolvendo e desempenhando novos papéis, além de apresentarem maior capacidade para enfrentar situações ambíguas e incertas, uma vez que sua identidade profissional foi formada neste novo contexto, que demanda investimentos contínuos no conhecimento e na própria carreira (Lacombe, 2003).

No entanto, ao contrário do que se espera, percebe-se que os jovens profissionais, destacando-se os universitários, estão despreparados e encontram dificuldades de se colocarem no mercado de trabalho e desenvolverem suas carreiras, fato este facilmente constatado pelos altos índices de evasão escolar, de recém-formados desempregados ou daqueles que atuam em outras áreas que não aquelas para as quais se capacitaram (Soares, 2002; Góis, 2006; Nunes, 2006). Observa-se, ainda, que o sistema educacional brasileiro, em especial o das universidades, não oferece suporte aos estudantes no que se refere ao desenvolvimento de carreira. Esta deficiência, observada nas Instituições de Ensino Superior (IES), favorece a imaturidade de carreira, uma vez que os universitários não adquirem, em sua formação, as competências básicas para o seu desenvolvimento profissional, o que afeta diretamente os resultados acadêmicos e o ingresso posterior no mercado de trabalho.

Ao revisar a literatura da área constata-se que a maturidade de carreira é um dos aspectos mais pesquisados quando se estuda o desenvolvimento de carreira. Os estudos sobre este tema recebem destaque na literatura internacional, principalmente com as contribuições de Super (1957, 1983, 1985, 1990) e seus seguidores em diversas partes do mundo, alguns deles trabalhando especificamente com estudantes universitários. Neste sentido, destacam-se as pesquisas em Portugal

(Ferreira-Marques & Caeiro, 1979; Lima, 1989, 1998), África do Sul (Cortese & Schepers, 2004) e Austrália (Patton, Creed & Spooner-Lane, 2005).

Para Super (1990) a maturidade de carreira pode ser definida como a capacidade do indivíduo para responder de maneira apropriada às tarefas do desenvolvimento de carreira com as quais é confrontado como consequência de seu desenvolvimento social e biológico, de uma parte, e se atende às expectativas da sociedade em relação às outras pessoas que alcançaram este estágio do desenvolvimento, de outra parte.

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

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

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

original, a adaptabilidade é vista como um componente do comportamento maduro. Sendo assim, a adaptabilidade de carreira enfatiza a interação entre o indivíduo e o contexto social e refere-se à prontidão para enfrentar mudanças no mundo do trabalho. Já a maturidade de carreira refere-se à prontidão para tomar as decisões que são esperadas de acordo com o desenvolvimento psicossocial (Super, Thompson & Lindeman, 1988, citados por Savickas, 1994).

O modelo da maturidade de carreira apresentado por Super (1974, citado por Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myers, 1984), a partir dos resultados do Estudo Longitudinal dos Padrões de Carreira é definido como um construto de natureza bidimensional, sendo a primeira dimensão atitudinal e a segunda cognitiva. A dimensão atitudinal refere-se à predisposição dos indivíduos para interpretar e realizar as tarefas do desenvolvimento de carreira, sendo subdividida em duas variáveis: atitudes relativas ao planejamento de carreira e atitudes de exploração de carreira. As atitudes de planejamento são responsáveis pelo pensar sobre a carreira e se preparar para o futuro profissional. Indivíduos que apresentam atitudes maduras tendem a pensar no futuro, planejar e se envolver ativamente em atividades de planejamento de carreira. As atitudes de exploração de carreira referem-se à

busca e utilização de recursos adequados para o planejamento de carreira (Savickas, Briddick & Watkins Jr, 2002).

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

Após anos de pesquisas conceituais e estimulados pela necessidade prática de desenvolver medidas válidas que mensurassem os resultados de programas de orientação de carreira, Super e colaboradores iniciaram, em 1969, o processo de elaboração de um instrumento que medisse a maturidade de carreira (Super & Thompson, 1979). Neste sentido, foi construído o Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI - *Career Development Inventory*) publicado em 1981. A versão final deste instrumento é composta por 120 itens, divididos em cinco escalas, que medem atitudes e cognições relacionadas à maturidade de carreira (Thompson e cols., 1984). As escalas do instrumento e suas características estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1  
Características das escalas do Inventário de Desenvolvimento de Carreira – CDI (1981)

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

Fonte: Thompson e cols., 1984.

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

A confiabilidade das duas formas do CDI (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan & Myer, 1981) foi baseada no cálculo dos coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach) e na análise das correlações teste-reteste. A consistência interna das escalas combinadas (CDK - Desenvolvimento de Carreira: Conhecimentos e Competências) e (CDA - Desenvolvimento de Carreira: Atitudes) variou de 0,79 a 0,86. Estas escalas se mostraram psicometricamente adequadas e indicadas para uso em orientação individual e análises de diferenças entre grupos. Conclusões semelhantes podem ser feitas sobre as escalas Planejamento de Carreira - PC (0,89), Exploração de Carreira - EC (0,78) e Mundo do Trabalho - MT (0,84). Já as escalas Tomada de Decisão - TD (0,67) e Informação sobre o grupo das ocupações preferidas - OP (0,60) apresentaram coeficientes significativamente mais baixos, indicando cautela no uso dos resultados em orientação individual, mas adequados para a avaliação entre grupos.

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

Segundo Thompson e cols. (1984), versões adaptadas e normatizadas do CDI, em suas duas formas, foram testadas em vários países, inclusive no Brasil, com os estudos iniciais de Scheeffe e Fernandes (1984) e posteriormente com a adaptação da versão para estudantes do ensino médio (Lobato, 2001). Os testes de

consistência interna do instrumento nas suas versões adaptadas tiveram resultados satisfatórios, principalmente nas escalas PC e EC, nas quais os coeficientes de consistência interna (alfa de Cronbach) foram iguais de ou superiores a 0,80 em todos os países. A confiabilidade destas duas escalas, após o teste-reteste, mostrou-se alta nos países onde foram aplicadas, como: Austrália (Lokan, 1984; Patton e cols., 2005), Portugal (Ferreira-Marques & Caeiro, 1979; Lima, 1989, 1998), Canadá (Dupont & Marceau, 1982), Áustria (Seifert, 1991) e Brasil (Lobato, 2001). Já as escalas cognitivas (MT, TD e OP) não apresentaram resultados satisfatórios em todos os países. (Thompson e cols., 1984).

Considerando que na literatura nacional não há escalas de medida que avaliam a maturidade de carreira dos estudantes universitários e sendo este um aspecto importante para o desenvolvimento de carreira dos mesmos, o presente trabalho teve como objetivo validar a Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA) - versão para estudantes universitários, parte integrante do Inventário de Desenvolvimento de Carreira - CDI (Super, Thompson, Lindeman, Jordaan & Myers, 1981), que avalia atitudes exploratórias de planejamento e exploração de carreira.

A opção pela validação somente da escala CDA se deu devido à análise das qualidades psicométricas do instrumento completo, ficando evidente a fragilidade das medidas relacionadas à dimensão cognitiva da maturidade de carreira. Além disso, os autores (Super e cols., 1981), destacam a possibilidade de se utilizar, em conjunto ou separadamente as escalas do instrumento (PC, EC, MT, TD), bem como as três escalas combinadas (CDA, CDK e COT). Por fim, estudos empíricos enfatizam que as atitudes da maturidade de carreira moderam o uso das competências cognitivas e que as mesmas são consideradas um referencial válido para medir a maturidade de carreira (Savickas, 1990, citado por Luzzo, 1993; Savickas e cols., 2002). Visto que o CDI, bem como suas escalas são amplamente utilizadas em pesquisas internacionais sobre a maturidade de carreira acredita-se que a validação da

escala CDA contribuirá para o desenvolvimento teórico-prático de profissionais e pesquisadores brasileiros interessados em avaliar o desenvolvimento e maturidade de carreira dos estudantes universitários do país.

## MÉTODOS

### Amostra

Sendo o objetivo deste estudo, a adaptação e validação da escala CDA, optou-se pela utilização de três amostras de sujeitos. A primeira delas (amostra I) para a validação semântica, a segunda (amostra II) para a validação de constructo (fatorial) e a terceira (amostra III) para o teste de hipóteses, totalizando 581 sujeitos.

A amostra I (validação semântica) foi composta por 35 estudantes universitários de uma instituição privada da cidade de Uberlândia-MG, sendo que 58% eram do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Destes estudantes, 34 cursavam o 2º período do curso de Administração e um estudante cursava o último semestre do curso de Direito.

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

A amostra III (teste de hipóteses) foi composta por 228 estudantes universitários da cidade de Uberlândia-MG. Destes, 51,4% freqüentavam instituições particulares e 48,6% instituições públicas; 50,7% eram do sexo feminino e 49,3% do sexo masculino. A idade dos sujeitos variou entre 18 a 49 anos com média de 24 anos. Entre

os estudantes pesquisados 5,7% cursam Pedagogia, 13,7% Psicologia, 21,1% Administração de Empresas, 7,5% Publicidade e Propaganda, 27,8% Engenharia Elétrica, 7,5% Física e 16,2% Enfermagem. Em relação ao ano escolar, 17,1% estavam cursando o primeiro ano, 33,3% o segundo ano, 14,4% o terceiro ano, 23,9% o quarto ano e 11,3% o quinto ano.

### Instrumentos

A Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA) é a primeira parte do Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI) - versão para estudantes universitários (Super e cols., 1981). É uma escala combinada, composta pela escala Planejamento de Carreira e pela escala Exploração de Carreira, estas duas escalas combinadas formam a escala CDA que apresenta alfa de 0,89 em sua versão original (Thompson e cols., 1984).

A escala de Planejamento de Carreira (PC), em sua versão original, é composta por 20 itens divididos em duas subescalas. A primeira subescala Planejamento de Carreira 1 (PC 1) é composta por onze itens e avalia a intensidade de pensamento e planejamento que o universitário tem feito até o momento em relação aos seus projetos de carreira, ou até que ponto ele está engajado na escolha da sua carreira. Exemplos de itens: “Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo a bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto”; “Ter aulas que irão me ajudar a decidir em que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade”, e as repostas variam entre: (a) nunca tinha pensado nisso; (b) eu já pensei sobre isso, mas não fiz nenhum plano ainda; (c) eu tenho alguns planos, mas ainda não estou certo sobre eles; (d) eu tenho planos definidos, mas não sei como realizá-los; (e) eu já tenho planos definidos e sei o que fazer para realizá-los. Além destes aspectos, a outra subescala, Planejamento de Carreira 2 (PC 2), contém nove itens e avalia o grau de conhecimento que o universitário acredita ter sobre o tipo de trabalho em que pensa atuar depois que concluir seus estudos. Exemplo: “O



que as pessoas realmente fazem no emprego”; “Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação”. As respostas possíveis para esta subescala são: (a) praticamente não tenho nenhum conhecimento; (b) tenho pouco conhecimento; (c) tenho um conhecimento médio; (d) conheço bem; (e) conheço muito. Os escores variam de 20 a 100, sendo que para a amostra norte-americana a média é de 71,1 (Thompson e cols., 1981, 1984).

A segunda escala que mede atitudes da maturidade de carreira é a escala Exploração de Carreira (EC). Na versão original apresenta vinte itens divididos em duas subescalas. A primeira subescala, Exploração de Carreira 1 (EC 1) contém dez itens e solicita aos estudantes que indiquem se eles utilizariam ou não as fontes de informação listadas para ajudá-los a fazer seus planos para o trabalho ou para a continuação dos seus estudos. Exemplos: “Amigos”; “Professores”; “Assistentes da faculdade”; “Consultores particulares”; “Programas de TV”, as respostas variam entre: (a) certamente não; (b) provavelmente não; (c) provavelmente sim; (d) com certeza sim. A outra subescala, Exploração de Carreira 2 (EC 2) avalia a quantidade de informação útil que as mesmas fontes de informação citadas na subescala anterior contribuíram para a elaboração dos planos de carreira. As respostas variam entre: (a) nenhuma informação útil; (b) alguma informação útil; (c) uma grande quantidade de informação útil; (d) muita informação útil. Na versão original, os escores variam de 70 a 280, tendo pesos diferentes para cada fonte de informação de acordo com a qualidade das mesmas, a partir do julgamento dos autores do instrumento. Estes pesos foram mantidos na versão adaptada e os valores mínimos e máximos sofreram alterações após a validação semântica (Anexo). Para a amostra norte-americana a média para esta escala foi de 178,5 (Thompson e cols., 1981, 1984).

Para medir a auto-avaliação do rendimento acadêmico e satisfação com o curso foi utilizada uma escala tipo Likert variando de 1 a 5. Para a auto-avaliação do rendimento acadêmico foi perguntado “qual avaliação você faz do seu rendimento acadêmico?” as alternativas de resposta

variavam de 5- ótimo, 4- bom, 3- regular, 2- fraco e 1- ruim. Para a avaliação da satisfação com o curso os estudantes foram questionados sobre o “quanto você está satisfeito com a sua escolha profissional?” e as alternativas possíveis eram: 5- extremamente, 4- muito, 3- regular, 2- pouco, 1- nada.

### **Procedimentos**

Os procedimentos de coleta de dados foram divididos em três etapas: (a) validação semântica, (b) validação fatorial, (c) teste de hipóteses. Conforme as indicações de Pasquali (2004), quando o objetivo do trabalho é validar instrumentos de medida é necessário primeiro realizar a validação semântica, ou seja, testar a qualidade dos itens do instrumento e testá-los em uma amostra experimental, se a validação semântica estiver adequada, pode-se iniciar o processo de validação fatorial/constructo.

Os estudantes universitários foram contatados através dos coordenadores e professores de universidades públicas e particulares das cidades mineiras de Uberlândia e Ituiutaba, de acordo com sua disponibilidade. Após este primeiro contato foi feito o agendamento de data e horário mais convenientes de modo a não causar prejuízos às atividades acadêmicas dos estudantes. Aos alunos foi feita uma apresentação sobre os objetivos da pesquisa, as características do instrumento, seu tempo de duração, respeitando-se todos os procedimentos éticos envolvidos, deixando-os livres para decidirem participar ou não da pesquisa. Para aqueles que concordaram em participar foram distribuídos o Termo de Consentimento e uma cópia do caderno de pesquisa. O instrumento foi aplicado em aproximadamente 30 minutos durante o período em que os alunos estavam em sala de aula.

## **RESULTADOS**

### **Validação Semântica: adaptação e estudo piloto**

Para a validação semântica inicialmente foi feita a tradução do inglês para o português e a tradução inversa do português para o inglês

(*back translation*) visando, com isso, verificar a qualidade e fidedignidade em relação à tradução inicial. Este teste não mostrou nenhuma contradição marcante entre a tradução inicial e a tradução inversa (*back translation*).

Em seguida, houve a discussão dos itens traduzidos entre um grupo de juízes (duas psicólogas e uma professora de inglês) com o objetivo de avaliar a adequação dos itens para o contexto cultural brasileiro. Neste momento, constatou-se que algumas expressões da escala de Planejamento de Carreira (PC) e da escala de Exploração de Carreira (EC) não faziam sentido para a realidade das escolas superiores brasileiras. Três itens apresentaram incompatibilidade sendo o primeiro deles o item 6 da escala PC “Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: *clube de ciência*, jornal universitário, *enfermeiro voluntário*)”. Neste caso, os exemplos das atividades extra-curriculares citadas na versão original (em itálico) não condizem com a realidade no Brasil. Por este motivo os exemplos foram substituídos por: “*empresa júnior*, jornal universitário e *voluntariado*”. Os outros dois itens que apresentaram inconsistência com a realidade brasileira pertenciam à escala EC (itens 22 e 32) e dizem respeito à fonte de informação “conselheiros do dormitório universitário”. Constatou-se que este tipo de conselheiro não encontra equivalentes na realidade das universidades brasileiras e por este motivo, optou-se pela exclusão imediata destes dois itens. Salvas estas modificações, os demais itens da escala CDA foram mantidos idênticos. Destaca-se, no entanto, que a escala Exploração de Carreira foi modificada e na versão adaptada é composta por 18 itens ao invés de 20 itens e os escores passaram a variar de 62 a 248.

Posteriormente foi feito um estudo piloto em grupo e individualmente (N=35), para avaliar se os itens da escala estavam compreensíveis para a população brasileira. Os resultados da aplicação piloto em grupo evidenciaram que, de forma geral, os itens da escala estavam adequados e compreensíveis, exceto o cabeçalho da subescala PC 2, no qual muitos estudantes encontraram dificuldades para compreender o que estava

sendo solicitado ao respondente, principalmente em relação aos verbos utilizados. Seguindo as sugestões dos alunos o cabeçalho foi refeito, sem, no entanto, mudar o sentido inicial. Durante a aplicação individual o estudante identificou certa inadequação das possibilidades de resposta da subescala PC 1. Ao analisar esta constatação observou-se que faltava alguma palavra que melhorasse o sentido das alternativas de resposta. Após uma análise mais detalhada deste aspecto optou-se pela inclusão do verbo “fazer” em algumas opções de resposta. As opções de resposta desta subescala foram adaptadas e sua versão final ficou da seguinte forma: (a) nunca pensei nisso; (b) eu já pensei nisso, mas ainda não planejei *fazê-lo*; (c) eu tenho alguns planos, mas não tenho certeza sobre eles; (d) eu tenho planos definidos, mas não sei como *fazer* para realizá-los; (e) eu tenho planos definidos e já sei o que fazer para realizá-los (grifos nossos). Após a avaliação semântica e estudo piloto, o instrumento em sua versão adaptada para o Brasil passa a ser composta por 38 itens ao invés de 40.

### **Validação fatorial e teste de confiabilidade da escala CDA**

Para confirmar a validade fatorial da escala CDA (que é composta por duas escalas e quatro subescalas) optou-se pela utilização da Análise Fatorial dos Eixos Principais (PAF) com rotação oblíqua para confirmar primeiramente a estrutura de dois fatores (escalas PC e EC) e posteriormente a estrutura com quatro fatores (subescalas PC 1 e PC 2 e EC 1 e EC 2). De acordo com Tabachnick e Fidell (1996), quando o objetivo da análise estatística é confirmar a estrutura ou teoria, é aconselhada a utilização da análise fatorial dos eixos principais (PAF) ao invés da análise dos componentes principais (PC). Optou-se pela rotação oblíqua devido às características da escala, que é composta por duas escalas que, de acordo com os pressupostos teóricos utilizados em sua construção, devem apresentar correlação entre si, pois ambas avaliam as atitudes da maturidade de carreira (Thompson e cols., 1981, 1984).

Iniciando as análises estatísticas, os 38 itens da versão brasileira foram submetidos à análise

fatorial (Tabela 2). Primeiramente foi feita a extração de dois fatores, esperando-se identificar PC e EC. O KMO encontrado na amostra foi 0,83 e o total da variância explicada pelos dois fatores foi de 27,4%, evidenciando a possibilidade de análise fatorial da escala. Os resultados da estrutura da matriz confirmaram que os itens da escala PC estavam carregados no fator 1 e os itens da escala

EC estavam carregados no fator 2, como esperado. A carga fatorial dos itens foi superior a 0,30 exceto dos itens 21, 22, 23 e 28 da escala EC. Optou-se por manter estes itens visto que, ao examinar o coeficiente de consistência interna ( $\alpha$ ) da escala, caso houvesse a exclusão destes itens constatou-se que os resultados não melhoravam. O coeficiente de correlação entre os fatores foi de 0,37.

Tabela 2

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

Itens	Fator	
	Planejamento	Exploração
1 Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	0,45	
2 Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	0,54	
3 Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	0,32	
4 Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	0,59	
5 Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	0,49	
6 Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	0,40	
7 Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	0,31	
8 Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	0,48	
9 Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	0,58	
10 Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	0,50	
11 Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	0,58	
12 O que as pessoas realmente fazem no emprego.	0,62	
13 As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.	0,65	
14 As condições de trabalho deste tipo de emprego.	0,66	
15 A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.	0,68	
16 Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.	0,61	
17 A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.	0,63	
18 As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.	0,68	



19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.	0,65	
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.	0,65	
21	Amigos		0,27
22	Professores ou assistentes da faculdade.		0,18
23	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.		0,27
24	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.		0,33
25	Livros com as informações que eu preciso.		0,44
26	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.		0,52
27	Guias de faculdades e guias profissionais.		0,51
28	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.		0,27
29	Programas de TV, filmes ou revistas.		0,51
30	Amigos.		0,30
31	Professores ou assistentes da faculdade.		0,43
32	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.		0,47
33	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.		0,52
34	Livros com as informações que eu preciso.		0,60
35	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.		0,66
36	Guias de faculdades e guias profissionais.		0,61
37	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.		0,38
38	Programas de TV, filmes ou revistas.		0,58
	Eigenvalues iniciais	8,13	3,62
	KMO = 0,83		
	% variância explicada = 27,4		
	Alfa ( $\alpha$ ) = 0,89		

Após a confirmação dos dois fatores, os 38 itens foram submetidos novamente à análise fatorial, agora com a extração de quatro fatores esperando-se identificar: PC 1 e PC 2 e EC 1 e EC 2. O KMO encontrado foi 0,83 e o total da variância explicada pelos quatro fatores foi de 37%, evidenciando mais uma vez, a possibilidade de realizar análise fatorial da escala. Os resultados da matriz confirmaram a estrutura das quatro subescalas e que os itens das subescalas

PC 1 e PC 2 estavam carregados nos seus respectivos fatores, assim como os itens das subescalas EC 1 e EC 2 (Tabela 3). A carga fatorial dos itens foi superior a 0,30, com exceção do item 21 da subescala EC 1, com carga de 0,27. O coeficiente de correlação entre os fatores foi de 0,33 entre as subescalas PC 1 e PC 2 e 0,27 para as subescalas EC 1 e EC 2, enquanto as demais correlações apresentaram índices abaixo de 0,18, como esperado.

Tabela 3

Análise dos eixos principais (PAF) com rotação Oblimim (extração de quatro fatores) da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira – CDA (N= 318).

	Itens	Fator			
		PC 1	PC 2	EC 1	EC 2
1	Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	0,55			
2	Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	0,51			
3	Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	0,52			
4	Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	0,56			
5	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	0,59			
6	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	0,57			
7	Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	0,51			
8	Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	0,48			
9	Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	0,66			
10	Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	0,58			
11	Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	0,61			
12	O que as pessoas realmente fazem no emprego.		0,68		
13	As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.		0,75		
14	As condições de trabalho deste tipo de emprego.		0,72		
15	A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.		0,74		
16	Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.		0,65		
17	A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.		0,63		
18	As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.		0,70		
19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.		0,65		
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.		0,71		
21	Amigos			0,27	
22	Professores ou assistentes da faculdade.			0,35	
23	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.			0,60	
24	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.			0,52	
25	Livros com as informações que eu preciso.			0,33	
26	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.			0,47	

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

No que tange à estrutura da escala CDA, os resultados dos testes estatísticos confirmaram a estrutura de duas escalas (PC e EC) e quatro subescalas (PC 1 e PC 2 e EC 1 e EC 2) como previsto teoricamente. Para o estudo da confiabilidade foram feitas duas análises: uma delas baseada no coeficiente alfa de Cronbach e outra nos coeficientes de correlação item-total (Tabela 4). O alfa ( $\alpha$ )

encontrado para a amostra II (N= 318) foi 0,89 e a análise dos resultados da correlação item-total foi superior a 0,30 para todos os itens da escala PC e superior a 0,25 para os itens da escala EC, exceto os itens 21, 22, 30. No entanto, ao examinar o coeficiente de consistência interna ( $\alpha$ ) do instrumento, caso houvesse a exclusão destes itens, constatou-se que os resultados não melhoravam.

Tabela 4

Coefficientes de confiabilidade da Escala Combinada das Atitudes da Maturidade de Carreira - CDA (N= 318).

Itens		Correlação Item-Total
1	Procurar oportunidades educacionais e ocupacionais indo à bibliotecas, buscando informações ou conversando com alguém que conheça sobre o assunto.	0,47
2	Conversar sobre planos de carreira com um adulto que me conheça.	0,50
3	Ter aulas que irão me ajudar a decidir que área de trabalho eu irei atuar quando eu deixar a faculdade.	0,37
4	Fazer cursos que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação, na formação para o trabalho ou no emprego.	0,56
5	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade que irão me ajudar mais tarde na faculdade, na pós-graduação na preparação profissional ou no trabalho.	0,47
6	Participar de atividades na faculdade ou na comunidade (por exemplo: empresa júnior, jornal universitário, voluntariado) que irão me ajudar a decidir em que tipo de trabalho atuar quando eu deixar a faculdade.	0,47

Itens		Correlação Item-Total
7	Conseguir um trabalho de meio período ou nas férias que irá me ajudar a decidir que tipo de trabalho eu poderei atuar.	0,35
8	Resolver os problemas que possam tornar as coisas difíceis para que eu consiga o tipo de formação ou trabalho que eu gostaria.	0,46
9	Adquirir o tipo de treinamento, formação educacional ou experiência que eu irei precisar para conseguir o tipo de trabalho que eu gostaria.	0,52
10	Conseguir um emprego quando eu terminar a minha formação e treinamento.	0,42
11	Fazer coisas que irão me ajudar a ser um bom trabalhador, do tipo que provavelmente terá um trabalho certo.	0,47
12	O que as pessoas realmente fazem no emprego.	0,44
13	As habilidades necessárias para este tipo de ocupação.	0,48
14	As condições de trabalho deste tipo de emprego.	0,54
15	A educação e treinamento necessários para este tipo de emprego.	0,52
16	Os cursos oferecidos que são melhores para este tipo de ocupação.	0,50
17	A necessidade de pessoal para este tipo de trabalho no futuro.	0,52
18	As diversas possibilidades para entrar neste tipo de ocupação.	0,55
19	As oportunidades de avanço neste tipo de trabalho ou ocupação.	0,56
20	Como é o dia de trabalho e a semana de trabalho que eu poderei ter neste tipo de ocupação.	0,54
21	Amigos.	0,16
22	Professores ou assistentes da faculdade.	0,17
23	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	0,25
24	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	0,26
25	Livros com as informações que eu preciso.	0,31
26	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	0,29
27	Guias de faculdades e guias profissionais.	0,29
28	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	0,28
29	Programas de TV, filmes ou revistas.	0,32
30	Amigos.	0,20
31	Professores ou assistentes da faculdade.	0,34
32	Orientadores no centro de aconselhamento da faculdade.	0,26
33	Consultores particulares, orientadores de carreira e outros adultos gabaritados que podem ajudar.	0,33
34	Livros com as informações que eu preciso.	0,42
35	Recursos audiovisuais como vídeos, DVDs ou programas de computador.	0,40
36	Guias de faculdades e guias profissionais.	0,37
37	Pessoas que trabalham na profissão ou que estão no curso de pós-graduação que eu estou considerando fazer.	0,33
38	Programas de TV, filmes ou revistas.	0,38
Alfa ( $\alpha$ ) = 0,89		

Foram realizadas ainda análises para confirmar a estrutura e confiabilidade das escalas Planejamento de Carreira e Exploração de Carreira, separadamente. Os resultados da análise fatorial para a escala Planejamento de Carreira foram consistentes com a sua estrutura original confirmando a existência de duas dimensões (PC 1 e PC 2), estando todos os itens carregados nos seus respectivos fatores, o coeficiente de consistência

interna indicou alta confiabilidade ( $\alpha=0,89$ ). Já os resultados para a escala Exploração de Carreira, apesar de apresentar coeficiente de consistência interna alto ( $\alpha=0,82$ ), mostrou certa limitação em um dos itens (item 15) quando avaliada separadamente. Este item precisa ser testado novamente para que se possa tomar uma decisão sobre sua exclusão ou não, quando esta escala for utilizada separadamente (Tabela 5).

Tabela 5

Análise dos eixos principais (PAF) com rotação Oblimim da Escala Exploração de Carreira (EC) - extração de dois fatores (N= 318).

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



### Teste de hipóteses: relação entre as variáveis e comparação entre grupos

Após obter evidências da validade fatorial do instrumento e assegurar a normalidade da amostra, através da análise dos valores da média, moda e mediana, procedeu-se um estudo correlacional e comparativo entre os grupos. Estas análises tiveram por finalidade confirmar a validade do construto, através do teste de hipóteses. De acordo com Pasquali (2004), o teste de hipóteses pode ser feito observando se ele consegue discriminar grupos-critério que diferem especificamente no traço medido e também analisando se o teste se correlaciona significativamente com outras variáveis com as quais ele deveria se correlacionar (validade convergente-discriminante).

As hipóteses testadas no estudo correlacional buscaram encontrar evidências da correlação entre as variáveis da maturidade de carreira e variáveis pessoais e educacionais, como a idade, satisfação com o curso e auto-avaliação do rendimento acadêmico. Para o estudo comparativo analisou-se a diferença entre as médias dos estudantes nas variáveis da maturidade de carreira em relação ao sexo, idade, série escolar(ano), auto-avaliação do rendimento acadêmico, satisfação com o curso, e participação prévia em atividades de orientação de carreira.

De acordo com o modelo teórico da maturidade da carreira, por se tratar de um constructo

desenvolvimentista é esperado que se correlacione positivamente com a idade e haja um o aumento das médias nas idades e séries escolares mais elevadas. Além disso, de acordo com Manual do Usuário (Thompson e cols., 1981, 1982) a diferença moderada entre os sexos, a favor das mulheres, também evidencia a validade de constructo das medidas da maturidade de carreira. Por fim, a análise da diferença entre os grupos no que tange a auto-avaliação do rendimento acadêmico, satisfação com o curso, e participação prévia em atividades de orientação de carreira, buscou confirmar resultados encontrados em outras pesquisas que indicaram médias maiores nas medidas da maturidade de carreira entre os estudantes com melhores resultados acadêmicos, satisfeitos com a carreira e que já participaram de atividades de orientação de carreira. (Super, 1985; Healy, O'Shea & Crook, 1985; Luzzo, 1990, citado por Luzzo, 1993; Folsom & Reardon, 2003).

Para o teste das hipóteses foram utilizados os dados da amostra III, composta por 228 universitários. Para analisar a relação entre as variáveis foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$  de Pearson) que indica o grau de associação entre as variáveis (Tabela 6). Para comparação entre os grupos foram feitas análises da variância (*one-way* ANOVA) com o intuito de comparar três ou mais médias amostrais.

Tabela 6

Coefficientes de correlação ( $r$  de Pearson) entre os escores nas escalas da maturidade de carreira, e variáveis pessoais e educacionais

	Atitudes	Planejamento	Exploração	Idade	Rendimento
Atitudes	-				
Planejamento	0,54**	-			
Exploração	0,93**	0,21**	-		
Idade	n.s.	n.s.	n.s.	-	
Rendimento	0,25**	0,20**	0,16*	n.s.	-
Satisfação	0,29**	0,17*	0,23**	n.s.	0,24**

Nota. \*\* Correlação Significativa  $p < 0.01$

\* Correlação Significativa  $p < 0.05$

n.s. não significativo

Para as variáveis da maturidade de carreira foram encontradas correlações positivas e significativas entre as atitudes da maturidade de carreira e planejamento de carreira ( $r=0,54$ ;  $p<0,01$ ), entre as atitudes da maturidade de carreira e exploração de carreira ( $r=0,93$ ;  $p<0,01$ ) e entre as escalas de planejamento de carreira e exploração de carreira ( $r=0,21$ ;  $p<0,01$ ). Estes resultados eram esperados, uma vez que a escala de atitudes da maturidade de carreira (CDA) é a combinação das escalas PC e EC.

Não foram encontradas correlações significativas entre a idade e as variáveis da maturidade de carreira como esperado. Já a avaliação positiva do rendimento acadêmico se relacionou positivamente com as atitudes da maturidade de carreira ( $r=0,24$ ;  $p<0,01$ ), planejamento de carreira ( $r=0,20$ ;  $p<0,01$ ), exploração de carreira ( $r=0,15$ ;  $p<0,05$ ), indicando que quanto maior é a auto-avaliação do rendimento acadêmico, melhores são as atitudes da maturidade de carreira.

A satisfação com o curso se relacionou positivamente com as atitudes da maturidade de carreira ( $r=0,28$ ;  $p<0,01$ ), planejamento de carreira ( $r=0,17$ ;  $p<0,05$ ), exploração de carreira

( $r=0,22$ ;  $p<0,01$ ), e auto-avaliação do rendimento acadêmico ( $r=0,24$ ;  $p<0,01$ ), ou seja, quanto maior a satisfação com o curso, melhor são as atitudes da maturidade de carreira, maior é o grau de engajamento em atividades de planejamento e exploração de carreira e melhor é auto-avaliação do rendimento acadêmico.

Após o estudo correlacional procedeu-se à comparação entre os grupos (Tabela 7). Os resultados revelaram uma diferença significativa entre os sexos a favor das mulheres em relação às atitudes da maturidade de carreira [ $F(1, 183)=5,0$ ;  $p=0,03$ ] e exploração de carreira [ $F(1, 208)=10,8$ ;  $p=0,001$ ]. Não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos no planejamento de carreira. Em relação à idade não foram encontradas diferenças significativas entre as médias dos estudantes. Já em relação à série (ano) escolar, a análise de variância constatou diferenças significativas entre os grupos em relação à exploração de carreira [ $F(4, 206)=2,7$ ;  $p<0,03$ ]. Os escores na escala EC foram maiores entre os alunos do primeiro ano de curso seguidos pelos alunos do terceiro e quinto ano. Os estudantes do segundo e quarto ano apresentaram médias menores nesta escala.

Tabela 7  
Frequência e médias dos grupos da amostra III em cada escala (N=228)

Variáveis	Frequência e Médias								
	PC			EC			AT		
Sexo	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Feminino	98	65,6	12,7	108	179,0	24,7	94	245,0	29,8
Masculino	99	66,0	10,4	101	166,7	29,4	90	234,6	33,0
Total	197	65,8	11,6	209	173,0	27,7	184	239,9	31,8
Idade									
18-20 anos	60	65,5	11,6	58	172,7	27,7	53	241,1	32,5
21-25 anos	95	66,9	11,5	100	171,4	26,0	90	239,5	29,1
26-30 anos	19	66,2	11,6	24	184,3	22,9	19	250,1	30,1
31-49 anos	23	60,9	11,6	27	168,8	36,0	22	227,5	40,0
Total	197	65,7	11,6	209	172,9	27,8	184	239,6	31,9
Ano Escolar									
1º ano	34	64,8	13,9	32	178,4	21,9	30	245,0	25,7
2º ano	62	65,5	10,6	67	176,1	33,5	56	242,9	38,0
3º ano	28	65,6	11,5	32	176,4	26,4	28	241,4	31,3

Variáveis	Frequência e Médias								
	PC			EC			AT		
4º ano	48	65,0	10,8	51	162,2	25,4	46	228,8	29,3
5º ano	23	69,9	11,7	25	176,4	19,9	23	246,3	26,0
Total	195	65,8	11,5	207	173,1	27,9	183	240	32,0
Rendimento									
Fraco-Regular	41	61,6	9,1	44	164,8	31,4	39	225,2	34,5
Bom-Ótimo	156	67,0	11,8	165	175,0	26,4	145	243,7	30,1
Total	197	65,8	11,5	209	172,9	27,8	184	239,8	31,9
Satisfação									
Pouco- Regular	52	62,5	11,5	55	163,4	28,1	49	225,3	31,1
Muito- Extremamente	145	67,0	11,3	154	176,3	26,9	135	245,0	30,7
Total	197	65,8	11,5	209	172,9	27,8	184	239,8	31,9
Orientação de Carreira									
Sim	32	69,0	11,2	31	181	29,7	29	255,5	29,7
Não	165	65,2	11,5	178	171,5	27,3	155	236,8	31,6
Total	197	65,8	11,5	209	172,9	27,8	184	239,8	31,9

Nota: PC- Planejamento de Carreira, EC- Exploração de Carreira, AT- Atitudes da Maturidade de Carreira

No que diz respeito à auto-avaliação do rendimento acadêmico foram constatadas diferenças significativas nas médias das atitudes da maturidade de carreira [ $F(1, 183)=10,8; p<0,01$ ], planejamento de carreira [ $F(1, 196)=7,4; p<0,01$ ] e exploração de carreira [ $F(1, 208)=4,8; p<0,01$ ], sendo que os estudantes que auto-avaliam o seu rendimento como ótimo e bom, apresentaram escores mais elevados que aqueles que avaliaram o seu rendimento como regular e fraco. Também foram significativas as diferenças entre as médias dos estudantes no que diz respeito à satisfação com o curso. Foram encontradas diferenças nas atitudes da maturidade de carreira [ $F(1, 183)=14,6; p<0,01$ ], planejamento de carreira [ $F(1, 196)=6,2; p<0,01$ ] e exploração de carreira [ $F(1, 208)=9,2; p<0,01$ ] em que os estudantes extremamente e muito satisfeitos apresentaram escores mais elevados que aqueles que estavam pouco ou regularmente satisfeitos com a sua escolha profissional.

Quando as médias dos estudantes foram comparadas levando em consideração a participação prévia em atividades de orientação de carreira, foram constatadas diferenças significativas nas atitudes da maturidade de carreira

[ $F(1, 183)=8,7; p<0,04$ ], sendo que aqueles universitários que já participaram de atividades de orientação de carreira apresentaram médias mais altas na escala CDA. As médias nas escalas PC e EC também foram maiores entre os universitários que já participaram de tais atividades, embora a diferença não tenha sido significativa.

## DISCUSSÃO

Feitas as devidas adaptações, a escala CDA se mostrou adequada conceitualmente para sua aplicação em contexto brasileiro. Em relação à análise fatorial os resultados confirmaram a estrutura definida teoricamente, composta por duas escalas e quatro subescalas, além disso, os resultados da confiabilidade indicaram que o instrumento possui uma precisão alta. Diante do exposto, os resultados obtidos nas três etapas deste trabalho evidenciam a validade semântica e constructo da escala CDA, conferindo-lhe utilidade para uso em futuras pesquisas e para a avaliação de programas de orientação de carreira destinados aos universitários. No futuro, mais pesquisas ainda são necessárias no intuito de criar normas para a utilização desta escala voltada ao diagnóstico individual.

A partir do estudo correlacional constatou-se que as três medidas da maturidade de carreira utilizadas nesta pesquisa (CDA, PC e EC) apresentam correlações significativas entre si, evidenciando a dimensão atitudinal do modelo da maturidade de carreira proposto por Super (1974, citado por Thompson e cols., 1984). A idade, ao contrário do que era esperado, não se correlacionou com nenhuma medida da maturidade de carreira nem evidenciou diferenças entre os diferentes grupos etários. Coerente com estes resultados, Patton e Lokan (2001) enfatizam que, apesar da definição conceitual sugerir que a maturidade de carreira aumenta com a idade, a literatura não é unânime ao afirmar isso. Enquanto Healy, O'Shea e Crook (1985) e Luzzo (1993) encontraram evidências que a maturidade de carreira aumenta com a idade, o mesmo não foi observado nos estudos de Powell e Luzzo (1998) e Patton e cols. (2005). Thompson e cols. (1984) sugerem que a maturidade de carreira, assim como a maioria dos aspectos do desenvolvimento, não aumenta linearmente. O aumento na maturidade de carreira parece estar mais associado à experiência do que à idade. Para estes autores, o acréscimo ou decréscimo na maturidade de carreira é função da experiência e depende da influência de variáveis situacionais. Neste sentido, pode-se inferir que a carência de programas de orientação de carreira nas universidades brasileiras pode ter contribuído para estes resultados, uma vez que não há investimentos em atividades que visem o desenvolvimento e a maturidade de carreira dos estudantes universitários.

No que diz respeito à correlação e ao estudo comparativo entre as atitudes da maturidade de carreira, a satisfação com o curso e auto-avaliação dos resultados acadêmicos, os dados confirmam a relação positiva entre as variáveis indicando que estudantes maduros vocacionalmente apresentam índices mais elevados de satisfação com a escolha profissional e melhor auto-avaliação dos resultados acadêmicos. Além disso, os universitários que avaliam seu rendimento acadêmico de forma positiva (bom-ótimo) e que estão satisfeitos com sua escolha profissional apresentaram médias mais elevadas nas escalas de atitudes de maturi-

dade de carreira. De modo geral, observa-se que, à medida que a maturidade de carreira aumenta, aumenta a satisfação com a escolha profissional e a auto-avaliação do rendimento acadêmico. A partir destes resultados fica evidente a necessidade de realizar novos estudos para verificar a direção desta relação. Será que a maturidade de carreira favorece a satisfação do universitário com o curso escolhido e melhora a sua auto-avaliação dos resultados acadêmicos? Ou pode-se pensar numa relação inversa, em que bons resultados acadêmicos favorecem a satisfação com o curso e por sua vez melhoram a maturidade de carreira?

Ao comparar os sexos em relação às medidas da maturidade de carreira, os resultados demonstram que as mulheres apresentam escores mais elevados nas atitudes da maturidade de carreira e exploração de carreira do que os homens, como previsto teoricamente. De fato, vários estudos (Khan & Alvi, 1983; Lima, 1989, 1998; Luzzo, 1995) apontam índices ligeiramente mais elevados nas escalas da maturidade de carreira entre as mulheres do que entre os homens. Entretanto, Patton e Lokan (2001) ressaltam que as pesquisas que exploram o impacto do gênero nas variáveis da maturidade de carreira não são unânimes em seus resultados. Mesmo assim, constata-se, que de forma geral, as mulheres revelam atitudes mais favoráveis ao planejamento e exploração de carreira do que os homens.

Foram observadas ainda diferenças significativas nas médias da escala exploração de carreira entre as séries escolares (ano), embora este resultado não tenha sido linear. Os resultados indicam que os alunos do primeiro ano estão mais engajados na busca por informações para realizar os seus planos de carreira, seguido pelos alunos do terceiro e quinto ano. Sendo a maturidade de carreira um constructo com características que ressaltam o desenvolvimento, seria esperado que aumentasse de forma linear do primeiro para os últimos anos. No entanto, resultado semelhante a este foi encontrado em outros estudos (Thompson e cols., 1981; Lima, 1989) e indicam que o não aumento das médias na escala EC de forma linear,

parece estar associado à maior preocupação manifestada pelos estudantes dos primeiros anos, tendendo a diminuir esta preocupação face à maior definição dos objetivos e planos de carreira, por parte dos estudantes em anos mais avançados. Ao analisar o contexto educacional brasileiro, estes resultados fazem sentido, uma vez que, os alunos que recém ingressaram no ensino superior tiveram que explorar várias possibilidades de carreira no intuito de fazer sua escolha profissional. Uma vez aprovados no vestibular, os universitários diminuem as atividades de exploração, voltando a preocupar-se novamente no meio e ao final do curso, quando há a necessidade de especificar uma área de atuação seja para estágio ou para sua inserção no mercado de trabalho.

Ao comparar os resultados dos universitários que já participaram de atividades de orientação de carreira com aqueles que não participaram, constatou-se que os estudantes que já fizeram orientação de carreira apresentam médias significativamente mais elevadas nas atitudes da maturidade de carreira. Como esperado, as atividades de orientação de carreira favorecem a aquisição de atitudes e competências que refletem níveis mais elevados de maturidade de carreira. De fato, como ressaltam Folsom e Reardon (2003) as disciplinas voltadas à educação de carreira produzem efeitos, entre outros aspectos, nas variáveis da maturidade de carreira. Para Colozzi (2004), as atividades de

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

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o campo de estudo do desenvolvimento de carreira no Brasil. Primeiro, através da validação de uma escala de medida da maturidade de carreira específica para os universitários que pode ser utilizada em futuras pesquisas sobre o tema, e segundo, através da abertura de consciência sobre a urgência em acrescentar, ao currículo acadêmico, atividades de orientação de carreira voltadas à aquisição de atitudes e conhecimentos relacionados à maturidade de carreira.

## REFERÊNCIAS

- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. Em M. B. Arthur & M. D. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Colozzi, E. A. (2004). *Systematic career guidance services: A systematic approach to delivery career guidance services*. San Francisco, CA: National Career Development Association.
- Cortese, S., & Schepers, J. M. (2004). Some personality and cognitive correlates of career maturity. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 30(2), 56-73. Retirado em setembro 2006, de <http://www.siopsa.org.za/2004%20Conference/Presentations/>.
- Dupont, P., & Marceau, D. (1982). *Manuel de l'inventaire de développement professionnel: Adaptation et normalisation*. Sherbrooke: Biblairie G.G.C.
- Ferreira-Marques, J. H., & Caeiro, L. A. (1979). Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI) em Portugal: Estudo preliminar. *Biblos*, 55, 501-513.
- Folsom, B., & Reardon, R. (2003). College career courses: Design and accountability. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 421-450.



- Góis, A. (2006, 31 de dezembro). Metade dos universitários não se forma. *Folha de São Paulo*. Retirado em 24 janeiro 2007, de <http://www.abopbrasil.org.br>.
- Healy, C. C., O'Shea, D., & Crook, R. H. (1985). Relation of career attitudes to age and career progress during college. *Journal of Counseling Psychology, 32*(2), 239-244.
- Khan, S. B., & Alvi, S. A. (1983). Educational, social and psychological correlates of vocational maturity. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 357-364.
- Lacombe, B. M. B. (2003). Carreiras organizacionais podem ser sem fronteiras? Uma análise da carreira do professor universitário no Brasil. Em *Encontro do Iberoamerican Academy of Management, 3* (pp. 1-15). São Paulo: EAESP.
- Lima, M. R. M. (1989). *Estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários*. Manuscrito não-publicado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lima, M. R. (1998). *Orientação e desenvolvimento da carreira em estudantes universitários*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lobato, C. R. P. S. (2001). *Maturidade vocacional e gênero: Adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lokan, J. (1984). *Manual of the Career Development Inventory: Australian edition*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Luzzo, D. A. (1993). Predicting the career maturity of undergraduates: A comparison of personal, educational, and psychological factors. *Journal of College Student Development, 34*, 271-275.
- Luzzo, D. A. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Student Development, 36*(1), 61-65.
- Nunes, E. (2006). *Ensino universitário, corporação e profissão: Paradoxos e dilemas estratégicos do Brasil* (Rel. No. 55). Rio de Janeiro: Observatório Universitário. Retirado em 10 janeiro 2007, de <http://www.abopbrasil.org.br/temp/artigos/ensinouniversitario.pdf>
- Pasquali, L. (2004) *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Patton, W., & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*, 31-48.
- Patton, W., Creed, P., & Spooner-Lane, R. (2005). Validation of the short form of the Career Development Inventory: Australian version with a sample of university students. *Australian Journal of Career Development, 14*(3), 49-62.
- Powell, D. F., & Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly, 47*, 145-149.
- Rousseau, D. M. (1997). Organizational behavior in the new organizational era. *Annual Review of Psychology, 53*, 515-546.
- Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *The Career Development Quarterly, 43*(1), 54-60.
- Savickas, M. L., Briddick, W., & Watkins Jr., C. E. (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment, 10*(1), 24-41.
- Scheffer, R., & Fernandes, L. M. (1984). Validade factorial do Inventário de Maturidade Vocacional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 36*(1), 121-127.
- Seifert, H. K. (1991). Measures of career development and career choice behavior. *Applied Psychology: An International Review, 40*(3), 245-267.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: Do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper e Row.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal, 61*, 555-562.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Career in the making. *American Psychologist, 40*, 405-414.

- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2a ed.) (pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Thompson, A. S. (1979). A six-scale, two factor measure of adolescent career or vocational maturity. *The vocational Guidance Quarterly*, 27, 6-15.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *The career development inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using a multivariate statistics* (2a ed.). New York: Harper Collings Publishers.
- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory: Vol. 1. User's manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1982). *Career Development Inventory: College and university form. Suplement to User's Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1984). *Career Development Inventory: Vol 2. Technical manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Recebido: 12/05/2008  
1ª Revisão: 03/10/2008  
Aceite final: 24/10/2008

#### Sobre as autoras

**Marina Cardoso Oliveira** é psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Psicologia Social e do Trabalho pelo Programa de Pós-graduação da mesma universidade, professora da Universidade Presidente Antônio Carlos, Uberlândia-MG.

**Marília Ferreira Dela Coleta** é psicóloga, Doutora em Psicologia Social, professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

## ANEXO

## Chave de Cotação Escala Exploração de Carreira\*

## Peso dos itens

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

\* Fonte: Lima, 1998

Valores mínimos e máximos para a versão adaptada da Escala Exploração de Carreira, proporcional aos valores da versão norte-americana

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