

Características Sociocognitivas de Estudantes com Dotação e Talento: Estudo Comparativo¹

Karen Cristina Alves Lamas²

Universidade Salgado de Oliveira, Juiz de Fora-MG, Brasil

Altemir José Gonçalves Barbosa³

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, Brasil

Resumo

O objetivo do estudo foi comparar fatores pessoais e contextuais e experiências de aprendizagem que podem contribuir para a escolha profissional entre estudantes com e sem características de dotação e talento (D&T). Participaram 275 estudantes de Ensino Médio que responderam a um questionário e a instrumentos de interesses, expectativas de resultado/valores e autoeficácia ocupacional e para escolha profissional. Os identificados com D&T (9,1%) apresentaram níveis mais elevados em algumas dimensões dessas variáveis. Porém, ao analisar cada série escolar, os grupos foram equivalentes no terceiro ano para as duas primeiras variáveis e no primeiro ano, na escala de valores. Conclui-se que os alunos com D&T precisam de orientação profissional tanto quanto seus pares.

Palavras-chave: superdotação, escolha profissional, interesses profissionais, autoeficácia, valores

Abstract: Socio-cognitive characteristics of students with giftedness and talent: comparative study

The aim of this study was to compare personal and contextual factors and learning experiences that can contribute to the career choice among students with and without characteristics of giftedness and talent (G&T). Participants were 275 high school students who completed a questionnaire and instruments that assess interests, outcome expectations/values, occupational self-efficacy and career choice. Adolescents with G&T (9.1%) showed higher levels in some dimensions of these variables. However, when analyzing each grade, the groups were equivalent in the third year of high school for the first two variables, and in the first year in the scale of values. It was concluded that students with G&T need professional guidance as much as their peers.

Keywords: giftedness, occupational choice, vocational interests, self-efficacy, values

Resumen: Características socio-cognitivas de los estudiantes con dotación y talento: estudio comparativo

El objetivo del estudio fue comparar los factores personales y contextuales y experiencias de aprendizaje que pueden contribuir a la elección de carrera entre los estudiantes con y sin características de dotación y talento (D&T). Participaron 275 estudiantes de secundaria, que completaron un cuestionario e instrumentos que evalúan los intereses, las expectativas de resultado / valores, la autoeficacia para las actividades ocupacionales y para la elección de carrera. Se encontró que adolescentes con D&T (9,1%) mostraron niveles más altos en algunas dimensiones de estas variables. Sin embargo, al analizar cada grado, los grupos fueron equivalentes en el tercer año para las dos primeras variables y en el primer año, en la escala de valores. Se concluyó que los estudiantes con D&T necesitan orientación profesional tanto como sus compañeros.

Palabras clave: superdotación, elección de carrera, intereses profesionales, autoeficacia, valores

¹ Trabalho derivado da dissertação da autora, sob a orientação do coautor, desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

² Endereço para correspondência: Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Av. dos Andradas, 731, Morro da Glória, 36036-000, Juiz de Fora-MG. *E-mail:* karen_lammas@yahoo.com.br

³ Endereço para correspondência: Pós-Graduação em Psicologia – ICH. Universidade Federal de Juiz de Fora. Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário, Bairro São Pedro, 36036-900, Juiz de Fora-MG. *E-mail:* altgonc@gmail.com

Alunos com altas habilidades/superdotação – aqui denominados alunos com dotação e talento (D&T) – possuem um desenvolvimento atípico, pois apresentam potencial elevado nos domínios intelectual, acadêmico, liderança, psicomotor e/ou artístico; elevada criatividade e grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de interesse (Brasil, 2007a). São considerados estudantes com necessidades educacionais especiais, cujo atendimento é garantido por lei (e.g., Brasil, 2007b).

Do mesmo modo que os pares, alunos com D&T devem ser orientados para que adquiram competências que facilitem a inserção no mercado de trabalho (Sampson & Chason, 2008). A escolha de objetivos de aprendizagem de acordo com sua área de interesse (Alencar, Feldhusen, & French, 2004) deve ser um dos focos desse processo. A orientação é fundamental para a concretização dos talentos, principalmente no campo profissional (Casey & Shore, 2000; Maxwell, 2007).

Para 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. Nessa perspectiva, em cada área, os indivíduos que possuem características de dotação são aqueles identificados com capacidade elevada entre os 10% superiores em relação ao grupo de pares.

Os dotes podem ou não se transformar em talentos. Para explicar essa transformação, foi elaborado 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). Constituem a base desse modelo: a capacidade natural (dotes/domínios), as competências (talentos) e o processo de desenvolvimento, que é moderado por variáveis ambientais e/ou individuais que nem sempre são controladas, ou seja, podem ocorrer ao acaso. Portanto, mais três componentes também fazem parte do DMGT, os catalisadores intrapessoais, os catalisadores ambientais e o acaso.

Talento corresponde ao desempenho excelente no uso de habilidades específicas em qualquer campo profissional (Gagné, 2009). Assim, 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 (Sampson & Chason, 2008).

A Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent, Hackett, & Brown, 2004) representa uma das perspectivas que contribuem para o entendimento de como se dá a concretização dos talentos na forma de profissões. Esse modelo teórico deriva da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1982),

cujas aplicações para o desenvolvimento educacional de alunos com D&T foram analisadas por Burney (2008).

Lent et al. (1994) demonstraram, em sua teoria, como as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos se relacionam com os *inputs* pessoais (e.g., gênero, origem étnico-racial, tipo físico, predisposições hereditárias), com as condições contextuais (e.g., aspectos do ambiente físico e sociocultural), e com as experiências de aprendizagem no processo de desenvolvimento ocupacional. Segundo Lent et al. (2004), esses mecanismos sociocognitivos podem ser desenvolvidos durante o Ensino Fundamental e Médio, pois a transição escola-trabalho é um processo gradual de preparação e adaptação.

Essas variáveis estariam 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, 1977) 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. Esse tipo de crença é construído ao longo das experiências de aprendizagem e possuem quatro fontes: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos e emocionais (Bandura, 1977, 1982; Pajares & Olaz, 2008).

Geralmente, as crenças de autoeficácia determinam as expectativas de resultado, que são as crenças sobre o que se pode obter ao emitir determinado comportamento (Bandura, 1977). Salienta-se que, de acordo com Lent et al. (1994), 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 seriam adquiridas durante a infância e adolescência por meio de processos básicos de aprendizagem social, como a aprendizagem vicária, as experiências de autoavaliação, a interação com pessoas mais próximas, as instituições religiosas e culturais e a mídia em geral.

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 (e.g., tornar-se um engenheiro). Essas intenções podem ser alteradas por diversos fatores, como os financeiros ou educacionais, por isso, são mais consistentes quando podem ser implementadas num futuro próximo (Lent et al., 1994; Lent et al., 2004).

O Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT) e a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira possuem confluências, pois fazem uso de fatores pessoais e contextuais, experiências de aprendizagem e objetivos para, respectivamente, explicarem a transformação de dotação em talento e o desenvolvimento profissional. Constatar as imbricações entre essas perspectivas não é algo necessariamente novo. Alguns autores que pesquisaram o processo de escolha e desenvolvimento ocupacional de pessoas com D&T incluíram em seus estudos variáveis da Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira, tais como autoeficácia (e.g., Kerr & Kurpius, 2004; Kerr & Sodano, 2003), expectativas (e.g., Perrone, Tschopp, Snyder, Boo, & Hyatt, 2010) e experiências de aprendizagem (Watters, 2010).

Apesar de ser evidente que D&T constituem um fator pessoal importante, que diferencia o desenvolvimento profissional ou acadêmico dos indivíduos, poucos são os estudos (e.g., Bronk, Finch, & Talib, 2010; Mendez, 2000; Sparfeldt, 2007) que tiveram como objetivo comparar o desenvolvimento ocupacional de pessoas com e sem essas características. Essas investigações são fundamentais para compreender o desenvolvimento das pessoas com D&T e, conseqüentemente, para que políticas públicas voltadas para a educação e para a saúde sejam elaboradas e implantadas para esses grupos.

Assim, o presente estudo teve como objetivo comparar fatores pessoais e contextuais e experiências de aprendizagem, de acordo com a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira, que afetam o comportamento de escolha profissional entre estudantes com e sem características de D&T. Especificamente, compararam-se estudantes com características de D&T e seus pares, na amostra geral e por séries do Ensino Médio, no que se refere a: alguns *inputs* pessoais (e.g., sexo, cor/raça e idade), algumas condições contextuais (e.g., classe econômica e escolaridade dos pais), experiências de aprendizagem, crenças de autoeficácia para a escolha e para atividades ocupacionais, fontes de autoeficácia, expectativas de resultados, na forma de valores relativos ao trabalho, interesses profissionais e escolha de objetivos profissionais.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 306 adolescentes, discentes do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Contudo, a amostra final foi composta por 275 alunos, somente aqueles que responderam integralmente aos instrumentos de coleta de dados. Desses, 31,6% ($n = 87$) eram

do sexo masculino e 68,4% ($n = 188$) do sexo feminino. A idade média em anos dos componentes da amostra foi de 16,53 ($DP = 1,18$).

Os dados foram coletados em quatro escolas de Lavras-MG. Essa cidade foi selecionada devido ao fato de possuir um programa de identificação e desenvolvimento de estudantes com características de D&T reconhecido nacional e internacionalmente. Trata-se do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento – 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, por conveniência.

Da amostra de 275 adolescentes, 25 (9,1%) possuíam características de D&T. Quanto aos domínios de D&T, esses alunos foram identificados em um ou mais desses domínios. Assim, conforme a classificação do CEDET (Guenther, 2002; Guenther, 2006) feita com esses alunos, verificou-se a seguinte distribuição de D&T por domínios: 76,0% ($f = 19$) em Inteligência/Capacidade Geral, 72,0% ($f = 18$) em Talento Verbal, 72,0% ($f = 18$) em Talento Matemático, 40,0% ($f = 10$) em Criatividade, 8,0% ($f = 2$) em Socioafetivo e 4,0% ($f = 1$) em Sensoriomotor. Com relação à distribuição por série escolar, 11 (44%) alunos estavam no primeiro, quatro (16%) frequentavam o segundo e 10 (40%) estavam no terceiro ano do Ensino Médio. A amostra do grupo de pares teve distribuição percentual muito próxima à do grupo alvo.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados quatro instrumentos de avaliação para aferir autoeficácia, interesses profissionais e valores. Também foi aplicado um questionário construído pelos autores para caracterizar a amostra e abarcar maior número de variáveis que contribuem para a escolha profissional de acordo com a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira. Uma breve descrição é feita a seguir.

1. Questionário – Elaborado pelos autores a partir da Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira (Lent et al., 1994), busca informações sobre *inputs* pessoais (e.g., sexo, cor/raça e idade), condições contextuais (e.g., classe econômica e escolaridade dos pais), experiências de aprendizagem (e.g., educação infantil, reprovação e atividades extraescolares) e escolha de objetivos profissionais.

2. Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais – EAAOc (Nunes & Noronha, no prelo) – A primeira seção do instrumento avalia a autoeficácia para atividades ocupacionais decompondo-as

em seis fatores: Autoeficácia para Atividades Realistas, Autoeficácia para Atividades Investigativas, Autoeficácia para Atividades Artísticas, Autoeficácia para Atividades Sociais, Autoeficácia para Atividades Empreendedoras e Autoeficácia para Atividades Convencionais. Para cada um dos 103 itens que compõe a seção, o respondente deve marcar, numa escala de 1 a 5, o nível de confiança que tem para realizar a atividade (e.g., ‘escrever reportagens jornalísticas’).

A segunda seção afere as fontes de autoeficácia referentes a uma das tarefas que o participante indicou ter maior confiança, discriminando-as em duas dimensões denominadas Fonte de Experiências Autênticas e Aprendizagem Vicária. O participante deve expressar seu nível de concordância (variando de 1 a 5) com as afirmações (e.g., ‘a forma como realizo essa atividade mostrou-se eficaz’) contidas nos 46 itens dessa parte da medida. Acrescenta-se que esse instrumento apresenta evidências positivas de validade, as quais podem ser encontradas nos trabalhos de Nunes (2009) e Nunes e Noronha (2011). Para a amostra deste estudo, os coeficientes alfa de *Cronbach* variaram de 0,87 a 0,95 para os fatores.

3. Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional – EAE-EP (Ambiel & Noronha, 2012) – O instrumento avalia a autoeficácia para a escolha da profissão por meio de quatro fatores – Autoeficácia para Autoavaliação, Autoeficácia para Coleta de Informações Ocupacionais, Autoeficácia para Busca de Informações Profissionais Práticas e Autoeficácia para Planejamento de Futuro – e um escore geral. Trata-se de um instrumento com itens em escala *Likert* de cinco pontos, que indicam o quanto o jovem acredita na própria capacidade para realizar as atividades (e.g., ‘descrever sua personalidade’) descritas pelos 47 itens, sendo que um sinaliza que ‘acredita pouco’ e quatro indica que ‘acredita muito’. Informações sobre evidências de validade e precisão dessa medida foram apresentadas em algumas publicações (e.g., Ambiel & Noronha, 2011; Ambiel & Noronha, 2012). Neste estudo, o alfa de *Cronbach* foi de 0,952 para o fator geral e variou de 0,81 a 0,90 para os fatores.

4. Escala de Valores do Trabalho Revisada – EVT-R (Porto & Pilati, 2010) – O instrumento avalia os valores que são importantes para a vida laboral, isto é, crenças relacionadas a metas e recompensas que guiam o comportamento no contexto de trabalho (Porto e Tamayo, 2003). Trata-se, portanto, de um construto análogo ao de expectativas de resultado (Lent et al., 1994). Os 36 itens estão distribuídos em seis fatores: Autodeterminação e Estimulação, Segurança, Realização, Universalismo e Benevolência, Poder e Conformidade. O respondente deve indicar, em uma escala de cinco pontos, o quanto os

valores apresentados pelos itens (e.g., ‘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 aos adolescentes que, em sua maioria, não trabalhava. Desse modo, a expressão ‘vida no trabalho’ foi substituída por ‘escolha profissional’. Os parâmetros psicométricos dessa medida podem ser verificados no estudo publicado por Porto e Pilati (2010). Para a amostra deste estudo o coeficiente alfa de *Cronbach* variou de 0,65 a 0,86.

5. Avaliação dos Tipos Profissionais de Holland – ATPH (Primi, Muniz, Nunes, & Murgio, 2008). Avalia interesses e preferências profissionais para elaborar um perfil tipológico baseado no modelo RIASEC de Holland. Assim, os 154 itens que compõe o instrumento estão subdivididos em seis fatores: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Tais itens descrevem atividades profissionais (e.g., ‘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). Estudos que indicam evidências de validade e fidedignidade foram realizados por Mansão e Noronha (2011) e Mansão, Noronha e Otatti (2011). Os coeficientes alfa de *Cronbach* para a amostra deste estudo variaram de 0,92 a 0,96.

Procedimento

A partir da aprovação do projeto pelo comitê de ética (CAAE: 0054.0.180.000-10), iniciou-se o contato com as escolas. Os diretores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual permitia que eles decidissem sobre a participação da instituição e dos alunos. Em seguida, foi enviado um informe aos pais, que puderam manifestar dúvidas ou discordância em relação à participação dos filhos tanto pessoalmente em uma reunião quanto por meio de comunicados escritos. Apenas um pai solicitou mais esclarecimentos sobre a pesquisa. Aos alunos foi comunicado que a participação era voluntária e poderiam deixar de participar e/ou responder aos instrumentos a qualquer momento. Os instrumentos foram aplicados aos estudantes em sala de aula, com duração, aproximada, de noventa minutos.

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

Resultados

Primeiramente, foram realizadas análises a fim de verificar se havia diferença no que se refere aos *inputs* pessoais, condições contextuais e experiências de aprendizagem, entre os identificados com D&T e seus pares. Ao associar os *inputs* pessoais com a variável D&T (Tabela 1), não foram observadas diferenças significativas ao considerar o sexo, a idade e a cor/raça. Ao efetuar essa associação considerando os anos escolares, isto é,

primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio (Tabela 2), também não foram encontradas diferenças entre os dois grupos.

Quanto às variáveis utilizadas para verificar as condições contextuais, os discentes com e sem D&T não apresentaram diferenças significativas no que se refere à classe econômica, à escolaridade do pai e à escolaridade da mãe (Tabela 1). Os grupos, novamente, não diferiram em relação às condições contextuais quando estas foram aferidas considerando cada ano do Ensino Médio (Tabela 2).

Tabela 1
Comparações de Inputs Pessoais e Condições Contextuais

	Variáveis	D&T				Comparações entre grupos
		Sim		Não		
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Sexo	Masculino	9	36,0	78	31,2	$\chi^2 = 0,24$ $gl = 1$
	Feminino	16	64,0	172	68,8	
Cor/raça	Preta	2	8,0	38	15,3	$Phi = 0,10$
	Branca	11	44,0	83	33,5	
	Parda	12	48,0	117	47,2	
	Amarela	-	-	8	3,2	
	Indígena	-	-	2	0,8	
	Idade (\bar{X} , <i>DP</i>)	16,40 (1,26)		16,54 (1,18)		$t = -0,56$
Classe Econômica ^a	A2	-	-	3	1,3	$Phi = 0,16$
	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	
Escolaridade do pai	Não sabe	-	-	19	8,1	$Phi = 0,12$
	E.F. Incompleto	9	37,5	93	39,6	
	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	
Escolaridade da mãe	Não sabe	-	-	10	4,2	$Phi = 0,12$
	Analfabeta	-	-	1	0,4	
	E. F. Incompleto	10	41,7	101	42,4	
	E. F. Completo	5	20,8	32	13,4	
	E. M. Incompleto	5	20,8	32	13,4	
	E. M. Completo	4	16,7	42	17,6	
	E. S. Incompleta	-	-	6	2,5	
E. S. Completa	-	-	7	2,9		

Nota: Alguns participantes não responderam todas as questões.

^a Variável com menor número de respondentes, $n = 255$.

Tabela 2

Comparações em cada Série Escolar para Inputs Pessoais, Condições Contextuais e Experiências

Variáveis		1º ano <i>Phi</i>	2º ano <i>Phi</i>	3º ano <i>Phi</i>
Inputs pessoais	Sexo	0,11	-0,07	-0,02
	Cor/raça	0,19	0,31	0,15
	Idade ^a (<i>t</i>)	-0,81	-0,88	0,75
Condições Contextuais	Classe Econômica	0,22	0,23	0,24
	Escolaridade do pai	0,24	0,25	0,31
	Escolaridade da mãe	0,18	0,23	0,20
Experiências de aprendizagem	Educação infantil	0,02	-0,23	-0,02
	Reprovação	0,10	0,19	0,05
	Atividades extraescolares	-0,22*	0,06	-0,10

Nota: ^a*gl* = 273. * $p \leq 0,05$.

No que se refere às experiências de aprendizagem investigadas, constatou-se que os grupos foram equivalentes em relação à série/ano escolar ($\chi^2 [2, 275] = 0,20, p > 0,05$), à frequência à educação infantil (creche ou pré-escola) ($\chi^2 [1, 270] = 0,53, p > 0,05$) e à quantidade de reprovações ($\chi^2 [2, 274] = 2,54, p > 0,05$). Porém, no caso das atividades extraescolares, os estudantes com D&T tendem a realizá-las mais ($\chi^2 [1, 262] = 3,84, p \leq 0,05$), sendo que 54,2% ($n = 13$) deles praticaram-nas enquanto, entre os pares, somente 34,0% ($n = 81$) participaram desse tipo de atividade. Quando foram consideradas essas experiências de aprendizagem entre os anos do Ensino Médio (Tabela 2), os grupos diferiram apenas no primeiro ano. Os alunos com D&T ($n = 8, 72,7\%$) desse ano escolar participaram de mais atividades extraescolares do que o grupo de comparação ($n = 54, 54,0\%$).

Quanto às fontes de autoeficácia ocupacional, os estudantes com características de D&T se destacaram no fator Experiências Autênticas (Tabela 3). Para o fator Aprendizagem Vicária não houve diferença entre os grupos. Ao analisar as fontes de autoeficácia ao longo dos anos escolares (Tabela 4), verificou-se, novamente, que a fonte Experiências Autênticas esteve mais presente para os alunos com D&T do primeiro ano (Com D&T – $M = 4,41, DP = 0,35$; Pares – $M = 3,43, DP = 0,92$).

Verificou-se que os alunos com D&T possuíam níveis de autoeficácia ocupacional mais altos que o grupo de comparação para as atividades dos tipos Investigativo, Empreendedor e Convencional (Tabela 3). Ao distribuir os grupos pelas séries (Tabela 4), constatou-se que, no primeiro ano, o grupo alvo apresentou níveis de autoeficácia mais altos para as atividades dos tipos Investigativo (Com D&T – $M = 2,85, DP = 1,03$; Pares – $M = 2,23,$

$DP = 0,87$), Artístico (Com D&T – $M = 2,87, DP = 0,90$; Pares – $M = 2,26, DP = 0,85$) e Convencional (Com D&T – $M = 3,08, DP = 0,71$; Pares – $M = 2,51, DP = 0,87$), enquanto no segundo ano o grupo com D&T demonstrou nível de autoeficácia maior que dos pares para as atividades do tipo Empreendedor (Com D&T – $M = 3,63, DP = 0,82$; Pares – $M = 2,62, DP = 0,78$).

Em relação à autoeficácia para a escolha da profissão, os alunos com características de D&T atingiram níveis mais elevados que os pares. As diferenças entre as médias foram significativas para todos os fatores da EAE-EP, inclusive para o escore geral (Tabela 3). A análise por anos escolares (Tabela 4) indicou que os grupos foram equivalentes apenas no terceiro ano. No primeiro ano, a diferença entre os grupos ocorreu nos fatores Autoavaliação (Com D&T – $M = 3,54, DP = 0,32$; Pares – $M = 3,12, DP = 0,56$) e Coleta de Informações Ocupacionais (Com D&T – $M = 3,51, DP = 0,23$; Pares – $M = 3,04, DP = 0,62$), e para o escore geral (Com D&T – $M = 3,43, DP = 0,28$; Pares – $M = 3,06, DP = 0,55$). Já no segundo ano, a diferença se deu em todos os fatores: Autoavaliação (Com D&T – $M = 3,62, DP = 0,20$; Pares – $M = 3,22, DP = 0,60$); Coleta de Informações Ocupacionais (Com D&T – $M = 3,73, DP = 0,17$; Pares – $M = 3,14, DP = 0,63$); Busca de Informações Profissionais Práticas (Com D&T – $M = 3,75, DP = 0,14$; Pares – $M = 2,99, DP = 0,73$); Planejamento de futuro (Com D&T – $M = 3,88, DP = 0,18$; Pares – $M = 3,22, DP = 0,62$) e para o escore geral (Com D&T – $M = 3,74, DP = 0,07$; Pares – $M = 3,14, DP = 0,60$).

A avaliação das expectativas de resultado por meio dos valores indicou que os alunos com características de D&T valorizaram mais a Realização do que os participantes do grupo de comparação. Para os demais fatores

da EVT-R, os grupos foram equivalentes (Tabela 3). A análise ao longo do Ensino Médio (Tabela 4) mostra que os grupos no primeiro ano não se diferenciaram em nenhum dos fatores da EVT-R. No segundo ano, foram obtidas diferenças significativas para Realização (Com D&T – $M = 4,95$, $DP = 0,10$; Pares – $M = 4,47$, $DP = 0,65$)

e Poder (Com D&T – $M = 2,70$, $DP = 0,66$; Pares – $M = 3,58$, $DP = 0,77$), sendo que os participantes com D&T valorizaram mais ambas as dimensões. Os estudantes do terceiro ano com D&T ($M = 4,64$, $DP = 0,21$) também valorizaram mais a Realização do que os pares ($M = 4,43$, $DP = 0,63$).

Tabela 3
Comparações de Variáveis Sociocognitivas

Variáveis	D&T				<i>t</i>	
	Sim		Não			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Fonte	Experiências Autênticas	4,23	0,43	3,59	0,94	6,12*
	Aprendizagem Vicária	3,21	0,70	2,92	0,95	1,52
Autoeficácia Ocupacional	Realista	2,33	0,96	2,33	0,95	0,04
	Investigativo	2,68	1,02	2,18	0,88	2,64**
	Artístico	2,44	0,81	2,17	0,83	1,56
	Social	2,77	0,80	2,69	1,03	0,35
	Empreendedor	3,21	0,72	2,70	0,83	3,00**
	Convencional	2,86	0,81	2,42	0,88	2,40*
Autoeficácia para Escolha	Autoavaliação	3,38	0,44	3,18	0,55	2,17*
	Coleta de informações	3,54	0,31	3,14	0,60	5,61**
	Busca de informações	3,37	0,47	3,02	0,64	3,37**
	Planejamento do futuro	3,51	0,42	3,18	0,60	3,53**
	Escore geral	3,45	0,29	3,13	0,54	4,73**
Expectativas/Valores	Autodeterminação/Estimulação	3,83	0,64	3,80	0,69	0,24
	Segurança	4,38	0,64	4,26	0,76	0,78
	Realização	4,67	0,34	4,35	0,70	3,99**
	Universalismo/Benevolência	3,82	0,75	3,64	0,87	1,02
	Poder	3,36	0,83	3,47	0,82	-0,61
	Conformidade	3,84	0,68	3,75	0,78	0,56
Interesses Profissionais	Realista	42,72	15,77	43,93	16,46	-0,35
	Investigativo	48,52	15,20	40,76	13,56	2,70**
	Artístico	55,50	19,40	50,40	16,18	1,48
	Social	49,03	17,05	49,38	19,74	-0,08
	Empreendedor	69,38	18,76	61,48	19,46	1,94*
	Convencional	42,99	16,82	39,91	14,60	0,88

Nota: $gl = 273$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Ao fazer a análise do ATPH, constatou-se que os alunos com características de D&T obtiveram médias mais altas para o tipo Investigativo e para o Empreendedor (Tabela 3). Ao considerar as séries (Tabela 4), constatou-se

que eles diferiram no primeiro ano do Ensino Médio, quando os estudantes com D&T apresentam maiores médias que seus pares em dois perfis: Investigativo (Com D&T – $M = 53,46$, $DP = 15,31$; Pares – $M = 41,55$, $DP = 13,51$)

e Artístico (Pares – $M = 66,36$, $DP = 19,28$; Pares – $M = 51,65$, $DP = 15,95$). Diferiram também no segundo ano, em que o grupo com características de D&T apresentou

nível mais elevado de interesse pelo tipo Empreendedor (Com D&T – $M = 80,50$, $DP = 16,84$; Pares – $M = 57,05$, $DP = 16,05$).

Tabela 4

Comparações entre os Grupos em cada Série para Variáveis Sociocognitivas

	Variáveis	Ensino Médio		
		1º ano	2º ano	3º ano
		<i>t</i>	<i>t</i>	<i>t</i>
Fonte	Experiências Autênticas	6,96**	1,46	1,52
	Aprendizagem Vicária	1,83	0,08	0,51
Autoeficácia Ocupacional	Realista	0,72	-0,84	-0,17
	Investigativo	2,23*	0,04	1,76
	Artístico	2,26*	-0,03	-0,04
	Social	0,68	0,04	-0,32
	Empreendedor	1,80	2,48*	1,29
	Convencional	2,10*	1,81	0,35
Autoeficácia para Escolha	Autoavaliação	2,45*	3,03**	-0,60
	Coleta de informações	5,09**	4,74**	1,50
	Busca de informações	1,48	6,04**	1,22
	Planejamento do futuro	1,48	5,19**	1,35
	Escore geral	3,70**	6,34**	1,01
Expectativas/Valores	Autodeterminação/Estimulação	1,39	-0,37	-1,07
	Segurança	0,97	-0,20	0,25
	Realização	1,64	4,55**	2,35**
	Universalismo/Benevolência	0,86	-0,43	1,03
	Poder	1,11	-2,19*	-1,03
	Conformidade	1,08	1,34	-1,31
Interesses Profissionais	Realista	0,61	-0,79	-0,91
	Investigativo	2,74**	0,15	1,19
	Artístico	2,85**	1,03	-1,21
	Social	0,41	-0,20	-0,47
	Empreendedor	1,64	2,80**	-0,31
	Convencional	1,23	1,95	-1,24

Nota: 1º ano – $gl = 110$; 2º ano – $gl = 50$; 3º ano – $gl = 109$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Quanto à escolha de objetivos profissionais, constatou-se que a porcentagem de alunos com D&T que pretendiam ingressar em curso de nível superior foi maior que a porcentagem do grupo de comparação (Tabela 5). Para as demais opções, os grupos foram equivalentes

($p > 0,05$). Ao realizar a análise dessa variável levando em conta as séries (Tabela 5), verificou-se que os estudantes com D&T do primeiro ano ($n = 9$, 81,8%) buscavam, mais do que os pares ($n = 46$, 46,5%), ingressarem na Educação Superior.

Tabela 5
Comparações de escolha de objetivos profissionais

Escolha de objetivos	D&T				Comparações entre grupos			
	Sim		Não		Geral	1º ano	2º ano	3º ano
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>Phi</i>	<i>Phi</i>	<i>Phi</i>	<i>Phi</i>
Continuar no meu emprego	2	8,0	14	5,7	0,03	0,12	-0,07	-0,06
Conseguir um emprego	5	20,0	77	31,2	-0,07	-0,16	0,04	-0,03
Abrir meu próprio negócio	2	8,0	14	5,7	0,03	0,04	-0,07	0,06
Ingressar em curso técnico	6	24,0	45	18,2	0,04	0,17	0,10	-0,10
Ingressar em curso superior	19	76,0	132	53,4	0,13*	0,21*	0,10	0,07
Prestar concurso público	2	8,0	32	13,0	-0,04	-0,01	-0,06	-0,07
Não pretendo estudar ou trabalhar	1	4,0	2	0,8	0,09	0,18	^a	-0,03
Outra atividade	1	4,0	12	4,9	-0,01	-0,09	0,24	-0,05

Nota. $gl = 1$. $N = 272$.

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

* $p \leq 0,05$.

Discussão

Ao comparar alguns inputs pessoais (e.g., sexo, idade e cor/raça), bem como algumas condições contextuais (e.g., classe econômica e escolaridade dos pais), entre os estudantes com e sem características de D&T, verificou-se que os grupos foram equivalentes mesmo quando analisadas as séries. Isso se deve, provavelmente, ao método de identificação utilizado pelo CEDET (Guenther, 2002), que considera que D&T se distribuem probabilisticamente na população geral, independentemente de gênero, etnia, classe econômica, nível educacional dos pais etc, e, evidentemente, faz uso de procedimentos que buscam não ser enviesados por essas variáveis.

Quanto às experiências de aprendizagem, salienta-se que sua relevância para a escolha profissional de alunos com D&T foi ressaltada por Willard-Holt (2008) e Watters (2010). As experiências consideradas nesta pesquisa foram, somente, aquelas referentes ao ano escolar, às reprovações, às atividades extraescolares e às fontes de autoeficácia. Os estudantes com e sem D&T obtiveram resultados equivalentes para as duas primeiras variáveis, denotando que os primeiros compõem um grupo heterogêneo (Freeman & Guenther, 2000), ou seja, apresentam as mesmas características que a população em geral.

Entretanto, houve diferença significativa no que se refere à prática de atividades extraescolares, sendo que alunos com D&T as praticavam mais. Entre as séries, isso ocorreu somente com os participantes com D&T do primeiro ano. Assim, é possível propor a hipótese de que as demais diferenças relacionadas às variáveis do modelo

sociocognitivo podem ter sido influenciadas pela educação diferenciada recebida fora da escola, no CEDET, por exemplo, por meio 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.

Em relação às fontes de autoeficácia, os estudantes com características de D&T concordaram mais que os pares que as experiências em que eles participaram diretamente fortaleceram 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 já citadas. Como os estudantes com D&T participaram de maior número de atividades e se destacaram 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.

Semelhante aos resultados relacionados à prática de atividades extraescolares verificou-se que somente os alunos com D&T do primeiro ano se diferenciaram dos pares no fator Experiências Autênticas. Uma possível explicação para esse resultado seria o fato de que esses estudantes, quando chegam ao segundo ou terceiro ano do Ensino Médio, têm suas atividades de desenvolvimento no CEDET diminuídas, uma vez que alguns estudantes se inserem no mercado de trabalho, e outros passam a se dedicar à preparação para o vestibular ou ingressam em cursos técnicos (Freeman & Guenther, 2000).

Os resultados encontrados nesta pesquisa foram coerentes com o DMGT 2.0 (Gagné, 2009), uma vez que ressaltaram a relevância do ambiente de aprendizagem e de suas atividades curriculares para o desenvolvimento de talentos. Deste modo pode-se dizer que 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.

É sabido que 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; Watters, 2010). Neste estudo, observou-se que os alunos do grupo alvo possuíam níveis mais elevados de autoeficácia que os pares para as atividades profissionais dos tipos Investigativo, Empreendedor e Convencional. Comparando as séries escolares, os alunos identificados com D&T apresentaram níveis mais altos que os pares, no primeiro ano, 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.

Inicialmente, o destaque no tipo Convencional pode causar estranhamento devido ao caráter burocrático e rotineiro de suas atividades. Contudo, esse resultado se refere à autoeficácia, ou seja, à percepção de capacidade para realizar bem a tarefa (Bandura, 1977; Pajares & Olaz, 2008). Uma vez que a maior parte dos alunos com D&T foi classificada nos domínios de Inteligência/Capacidade Geral, Talento Verbal e Talento Matemático, os quais indicam boa memória, facilidade para aprender, automotivação, confiança na realização de atividades e talento acadêmico (Guenther 2002, 2006), é possível compreender o elevado senso de capacidade para atividades do tipo Convencional que, para Holland (1996), requerem habilidades como manipular dados e informações, organização e padronização.

Quanto aos resultados da escala de autoeficácia para escolher a profissão, propõe-se a hipótese de que os alunos com D&T apresentam crenças elevadas de autoeficácia mais cedo que os pares, mas quando estão próximos da escolha ambos os grupos possuem níveis semelhantes. Talvez isso ocorra especificamente entre os integrantes do CEDET vinculados a escolas públicas. Ao 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.

Esses resultados sugerem que, como assinalam Sampson e Chason (2008), os adolescentes com características de D&T necessitam de orientação profissional tanto quanto os demais estudantes. Embora eles possam se perceber mais capazes para a escolha profissional nos primeiros anos do Ensino Médio, ao final têm o mesmo senso de capacidade que os alunos não identificados com essas características. Portanto, uma intervenção para a facilitação da escolha profissional pode beneficiar ambos os grupos.

No que se refere às expectativas de resultado, é preciso reiterar que 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 (e.g., Kerr & Kurpius, 2004). Nesta pesquisa, verificou-se que os alunos com D&T valorizaram mais que os pares a obtenção de realização pessoal, ou seja, eles esperavam ter a oportunidade de demonstrar suas capacidades por meio do exercício profissional (Porto & Pilati, 2010). Quanto à dimensão Poder, que se refere ao controle de pessoas e recursos (Porto & Pilati, 2010), observou-se diferença apenas no segundo ano. Esse resultado pode estar associado às características de personalidade de pessoas com interesses do tipo Empreendedor (Holland, 1996), que foram mais salientes (na comparação com os estudantes sem D&T) nesta série do Ensino Médio.

O fator Realização foi a expectativa de resultado que diferenciou os discentes com características de D&T dos demais, na amostra geral e no segundo e terceiro ano do Ensino Médio. É possível que ter sido identificado com essas características conduza-os a priorizar a realização pessoal, enquanto os pares tendem a valorizar menos essa dimensão. De acordo com alguns autores (Casey & Shore, 2000; Gentry, Hu, Peters, & Rizza, 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 diferenciaram dos pares nos tipos Investigativo e Empreendedor, considerando a amostra geral. Assim, 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 diferenciavam 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, entre as séries escolares, verificou-se que, no terceiro ano, os alunos com D&T não se diferenciaram dos pares. Os elevados níveis de interesse pelos tipos Investigativo e Artístico ocorreram no primeiro ano e, no segundo, a diferença se dá pelas altas médias para o tipo Empreendedor. Uma possível interpretação desse resultado é que 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 – os pares conseguem delimitar seus interesses e a distribuição tende a se tornar equivalente entre os grupos. Tal interpretação, contudo, é uma hipótese que necessita ser verificada no futuro com uma amostra maior e, preferencialmente, com dados longitudinais, uma vez que os efeitos observados podem ser específicos da amostra obtida, dado o seu tamanho reduzido.

A elevada preferência pelo tipo Artístico entre os alunos com D&T do primeiro ano poderia ser explicada pela presença de alunos, nessa série, identificados com D&T no domínio da Criatividade, habilidade associada aos interesses artísticos (Kogan, 2002). A prevalência do tipo Investigativo no primeiro ano, também, pode estar relacionada com a presença de alunos classificados no domínio criativo, pois são pessoas que apresentam alto nível de ideias originais (Guenther, 2006), característica também presente nesse perfil de interesse (Holland, 1996). Quanto ao destaque do tipo Empreendedor no segundo ano, uma provável explicação seria a prevalência de estudantes com características de D&T nos domínios Capacidade Geral e Talento Verbal. É possível que esses indivíduos possuam mais interesse por atividades empreendedoras que envolvam comunicação, persuasão e liderança.

A relevância dos objetivos profissionais no processo de desenvolvimento de talentos foi observada por Kerr e Kurpius (2004) e Perrone et al. (2010). A literatura (e.g., 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, e que essa diferença pode estar relacionada ao programa de desenvolvimento que esses adolescentes frequentam.

Uma hipótese plausível para a diferença significativa no primeiro ano diz respeito à distância que esses discentes estão do término do Ensino Médio. Consequentemente, 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). Essas barreiras educacionais podem, também, explicar a equivalência entre os grupos quanto aos demais objetivos relacionados à profissão.

Considerações Finais

De modo geral, constatou-se que existem semelhanças entre as variáveis que compõem o processo de escolha profissional de alunos com D&T e seus pares e que há, também, especificidades dos primeiros que demandam uma atenção especial. Os discentes com D&T se sobressaíram em determinadas dimensões de interesses, crenças de autoeficácia para a escolha e para atividades ocupacionais, expectativas de resultado/valores e objetivos profissionais. Destaca-se que as principais diferenças entre os grupos ocorreram na amostra geral, e nos subgrupos do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio. Os grupos do terceiro ano tenderam a ser semelhantes, excetuando o fator Realização da escala de valores no qual os estudantes do grupo alvo se destacaram.

Uma vez que, ao longo do Ensino Médio, essas diferenças sociocognitivas ocorreram, principalmente, quando os alunos com D&T se destacaram mais que os pares em algumas experiências de aprendizagem, é possível inferir que tais discrepâncias se devem, em parte, às atividades diferenciadas que os primeiros têm acesso, parte delas ofertadas pelo CEDET. Nessa instituição, os estudantes são orientados por um facilitador (voluntários, geralmente professores) e 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). Provavelmente, a participação nesse projeto favoreceu os grupos com D&T nas atividades extraescolares e na fonte de autoeficácia Experiências Autênticas, o que propicia uma maior capacidade para identificar e desenvolver componentes sociocognitivos importantes para a tomada de decisão profissional (Lent et al., 2004).

Essas inferências devem ser realizadas com cautela, pois podem existir outros *inputs* pessoais e condições contextuais responsáveis pelas discrepâncias entre os grupos que não foram investigados. Não obstante, os resultados estão de acordo com as proposições de vários autores (e.g., 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. Além disso, os achados estão em consonância com as teorias de desenvolvimento de carreira (Lent et al., 1994) e desenvolvimento de talentos (Gagné, 2009), indicando que ambas podem ser complementares e úteis para orientar pesquisas e intervenções quando se trata do processo de escolha profissional de adolescentes com características de D&T.

Algumas limitações do estudo devem, no entanto, ser consideradas. Primeiramente, cita-se o uso da EVT-R, que foi elaborada para adultos que trabalham e não para adolescentes, necessitando de uma pequena adaptação, o que pode ter afetado de algum modo a validade da medida. Em seguida, têm-se as circunscrições referentes à validade externa dos resultados. A amostra foi composta por estudantes de apenas uma cidade do interior mineiro. Além disso, sua dimensão foi pequena, principalmente no caso dos alunos com D&T, gerando subamostras de tamanho muito restrito (especialmente no que se refere às séries escolares), o que dificulta uma generalização dos resultados obtidos para a população.

Contudo, optou-se por manter as análises com subamostras pequenas por dois motivos. Em primeiro lugar, pesquisas que investigaram componentes da escolha profissional de alunos com D&T são raras na literatura brasileira, muito provavelmente por serem poucos os programas de identificação e desenvolvimento ativos no país. Em segundo lugar, se fosse retirada a comparação entre os grupos por série escolar, prevaleceria a informação de que o grupo com D&T possui níveis superiores nas variáveis investigadas. Contudo, esse resultado da amostra geral não converge com os resultados do terceiro ano do Ensino Médio, momento mais próximo à tomada de decisão profissional, no qual alunos do grupo alvo e seus pares são bastante semelhantes. Portanto, optou-se por

apresentar os resultados por série escolar, mesmo sabendo da limitação metodológica, a fim de chamar a atenção para essa possível diminuição de diferenças entre pessoas com e sem D&T no terceiro ano do Ensino Médio nas variáveis investigadas relacionadas à decisão vocacional. Obviamente, mais pesquisas são necessárias para confirmar ou mesmo contradizer os resultados aqui obtidos.

Duas implicações práticas dos resultados merecem destaque. Os alunos com características de D&T não podem prescindir de orientação profissional. Como exemplo, reitera-se que eles não diferem dos pares em relação ao senso de capacidade para realizar a escolha quando estão no terceiro ano. 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 resultados 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).

A segunda implicação diz respeito aos estudantes em geral. Uma vez que as principais diferenças entre estudantes com e sem D&T parecem decorrer das atividades de desenvolvimento das quais os primeiros 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.

Acrescenta-se que este trabalho representa apenas uma pequena contribuição para o entendimento dos componentes envolvidos no processo de desenvolvimento de escolha profissional de pessoas com D&T. Mais pesquisas precisam ser realizadas, principalmente no contexto brasileiro, uma vez que estudos de outros países podem ter validade externa limitada devido a variáveis socioculturais. Ademais, recomendam-se investigações que utilizem outros métodos de pesquisa, por exemplo, amostras pareadas e estudos longitudinais, para aferir com rigor diferenças de desenvolvimento entre os grupos.

Referências

- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2011). Escala de Auto-Eficácia para Escolha Profissional: avaliação preliminar das propriedades psicométricas. *Psicologia para América Latina*, 21, 1-9.
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2012). *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional: manual técnico*, 1a. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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. doi:10.1590/S1413-85572004000100002

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Brasil. (2007a). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 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/politicaeducspecial.pdf>
- Brasil. (2007b). *Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/MEC. Recuperado em 01 de dezembro de 2009, de http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_Cl%C3%A1udiaGriboski.pdf
- 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. doi:10.1080/13598139.2010.525339
- Burney, V. H. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30, 10-139. doi:10.1080/02783190801955335
- 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. doi:10.1080/02783190009554043
- 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. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents – The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg. & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Vantassel-Baska* (pp. 61-80). Waco, TX: 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. doi:10.1177/0016986208319300
- 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.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406. doi:10.1037/0003-066X.51.4.397
- 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. doi:10.1080/1359813042000225357
- Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168-186. doi:10.1177/1069072703011002004
- Kogan, N. (2002). Careers in the performing art: a psychological perspective. *Creativity Research Journal*, 14(1), 1-16. doi:10.1207/S15326934CRJ1401_1
- 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. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- 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.
- Mansão, C. S. M., Noronha, A. P. P., & Ottati, F. (2011). Interesses profissionais: análise correlacional entre dois instrumentos de avaliação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 175-184.
- Mansão, C. S. M., & Noronha, A. P. P. (2011). Avaliação dos tipos profissionais de Holland: verificação da estrutura interna. *Revista de Psicologia Trujillo (Peru)*, 13(1), 46-58.
- 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. doi:10.1002/j.2161-0045.2007.tb00078.x
- 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. doi:10.1177/016235320002400203

- 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. doi:10.4219/jsge-2002-375
- Nunes, M. F. O. L. (2009). *Estudos psicométricos da escala de autoeficácia para atividades ocupacionais* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- 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.
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2011). Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais: estudo da estrutura interna e precisão. *Avaliação Psicológica, 10*(1), 25-40.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In A. Bandura; R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- 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. doi:10.1177/0894845309359347
- Primi, R., Muniz, M., Nunes, M., & Mansão, C. M. (2008). *Avaliação dos tipos profissionais de Holland – ATPH*. Relatório técnico não publicado.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2003). Escala de Valores Relativos ao Trabalho – EVT. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19*(2), 145-152. doi:10.1590/S0102-37722003000200006
- Porto, J. B., & Pilati, R. (2010). Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho - EVT-R. *Psicologia Reflexão e Crítica, 23*(1), 73-82. doi:10.1590/S0102-79722010000100010
- Sampson, J. P., & Chason, A. K. (2008). Helping gifted and talented adolescents and young adults. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 327-346). Tallahassee: Springer.
- Sparfeldt, J. R. (2007). Vocational interests of gifted adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*, 1011-1021. doi:10.1016/j.paid.2006.09.010
- Watters, J. J. (2010). Career decision making among gifted students: The mediation of teachers. *Gifted Child Quarterly, 54*(3), 222-238. doi:10.1177/0016986210369255
- Willard-Holt, C. (2008). “You could be doing brain surgery”: Gifted girls becoming teachers. *Gifted Child Quarterly, 52*(4), 313-325. doi:10.1177/0016986208321807

Recebido 27/03/2014
1ª Revisão 29/04/2015
Aceite Final 10/05/2015

Sobre os autores

Karen Cristina Alves Lamas é Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco e professora do curso de graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira – Campus Juiz de Fora.

Altemir José Gonçalves Barbosa é Doutor em Psicologia pela PUC-Campinas, professor adjunto do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.