

## ESTUDO DO CAREER EXPLORATION SURVEY COM ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO MOÇAMBICANO

Maria do Céu Taveira & Camilo Ussene

(Universidade do Minho, Portugal & Universidade Pedagógica, Moçambique)

**RESUMO:** Este estudo apresenta e discute os resultados das qualidades psicométricas do questionário *Career Exploration Survey* (CES, Stump, Colarelli & Hartman, 1983, versão adaptada por Taveira 1997) numa amostra de alunos moçambicanos (N=314), de ambos os sexos (rapazes n=120, 38,2%; raparigas n=194, 61,8%), a estudarem na 12<sup>a</sup> classe, em seis escolas secundárias (públicas n=3; privadas n=3). Em termos de consistência interna dos itens do CES nesta pesquisa, estes apresentam coeficientes *Alpha de Cronbach* de 0,83, superando o nível crítico de 0,70 normalmente assumido como mínimo exigido. A análise dos valores do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,709) e do nível de significância registado no teste de esfericidade de Barlett ( $p=0,00$ ) sugeriram a adequação dos dados para um estudo factorial exploratório. Como resultado deste, foi escolhida uma solução de oito factores, consistente com o modelo da medida, que explica 42,50% da variância total da exploração vocacional na amostra, e com níveis de consistência interna que variam entre 0,57 (Factor 7, Quantidade e Satisfação com a Informação) e 0,83 (Factor 1, Stress com a Exploração e Decisão). Este é um primeiro estudo exploratório realizado com o CES em Moçambique, não sendo possível concluir definitivamente pela sua validade. Contudo, os resultados indicam que este instrumento apresenta evidências iniciais de validade e fidedignidade para uso no contexto moçambicano.

### Introdução

A exploração vocacional cumpre um papel importante na vida dos adolescentes e tem sido descrita na literatura como um aspecto fundamental no desenvolvimento de uma carreira ao longo do ciclo da vida, envolvendo a realização de uma série de tarefas evolutivas (Super, 1957; Super, Savickas & Super, 1996; Taveira, 2005). A exploração é considerada como um comportamento intencional e voluntário, que possibilita a reunião de informações essenciais à formação do auto-conceito (geral e vocacional), e facilitadora da organização da experiência, o que por sua vez, está associado a maior maturidade de carreira e ao conhecimento sobre o mundo do trabalho (Jordaan, 1963; Flum & Blustein, 2000).

A importância da exploração vocacional tem sido ressaltada nos últimos trinta anos, na literatura vocacional, o que resulta em aumento de interesse dos investigadores por este processo e novos rumos da teoria e pesquisa sobre o mesmo (Bartley & Robitschek, 2000; Blustein, 1992, 1997). Numa primeira fase, a exploração vocacional foi descrita e estudada como um comportamento de procura de informação e, mais tarde, estágio de desenvolvimento (cf. Taveira, 1997). Super (1963) incorporou o

conceito de exploração na sua abordagem evolutiva do desenvolvimento vocacional, nomeando a segunda etapa do desenvolvimento de carreira como a etapa exploratória. Segundo este autor (Super, 1963), a exploração é um comportamento que acompanha o desenvolvimento vocacional ao longo do ciclo vital, mas é mais característico da adolescência, tendo em vista a natureza das tarefas evolutivas a que o indivíduo está sujeito nesta fase. A actividade exploratória tem por objectivo, desenvolver preferências antes da efectivação de uma escolha profissional e entrada no mundo do trabalho, sendo voltada tanto para o interior (*self exploration*) quanto para o exterior (*environmental exploration*) (Super, 1963). Entretanto, autores como Blustein (1997) e Taveira (1997), sugerem que os objectos tradicionais da exploração - os estudos, as profissões e os empregos, devem ser substituídos pela exploração de papéis de vida, vistos como interligados - o papel de estudante, de trabalhador, familiar, tempos livres e de cidadão, para dar corpo a um conceito de carreira mais ajustados às novas realidades socioculturais e económicas. Por sua vez, Flum e Blustein (2000) sugerem que a exploração deve ser vista, não como um estádio, mas antes como um processo de ciclo vital, que tem a função de permitir a adaptação do indivíduo, não só no âmbito vocacional, como na vida em geral. Este processo engloba comportamentos específicos de procura de informações sobre si mesmo face ao mundo circundante e uma componente de atitude individual, referente à motivação para se comprometer em actividades exploratórias. Esta atitude tem sido designada mais recentemente por orientação exploratória do comportamento e um objectivo educativo em si mesmo (Flum & Kaplan, 2006). Concluindo, a visão histórica da exploração unicamente como uma forma de procura de informação para adquirir conhecimento sobre o mundo profissional tem sido amplamente reconsiderada (Blustein, 1992; Taveira & Moreno, 2003). A exploração é agora encarada como uma parte essencial do desenvolvimento de carreira, e um elemento importante na tomada de decisão (Atkinson & Murrell, 1988; Blustein, 1997; Taveira & Moreno, 2003). A teoria da aprendizagem social deu um contributo único para esta questão, indicando uma forma mais dinâmica, orientada para o processo, de pensar as decisões vocacionais (Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Esta teoria inclui a idade, o sexo, a escolaridade e o nível sócio-económico, juntamente com as variáveis ambientais, como factores que podem servir para dar forma às escolhas de carreira. Brodzinski e col. (1989) propuseram

também uma interacção recíproca entre os indivíduos e o seu ambiente, no processo de escolha vocacional. Neste âmbito teórico, a exploração de carreira pode ser definida como um processo complexo em que os indivíduos se envolvem, de modo a obter e a aumentar o seu auto-conhecimento e o conhecimento dos ambientes sociais, para finalmente, atingir as suas metas de carreira (Atkinson & Murrell, 1988; Blustein, 1992; Jordaan, 1963; Taveira & Moreno, 2003). Nesta perspectiva, a exploração vocacional abrange um vasto leque de actividades, incluindo a recolha de informações e conhecimentos sobre a procura de emprego, o planeamento de oportunidades de carreira e de vivência de papéis de vida (Levi & Ziegler, 1993).

Vários pesquisadores têm observado que o desenvolvimento da carreira parece ser fortemente influenciado por factores sociais e de grupo, que interferem entre si e com os factores individuais (Blustein, Prezioso, & Schulteiss, 1995; Fouad, Kantamenni, *et al.*, 2008; Hotchkiss & Borow, 1996; Krumboltz & Mitchell, 1990). Neste ponto, são de referir como factores sociais, a cultura de origem, as diferenças em relação à cultura maioritária, as influências desta última. E, como factores de grupo, as questões de género, a raça ou etnia, as relações familiares, os modelos sociais, a classe social, a religião, a orientação sexual. Conte (1983), por exemplo, observou que as percepções culturais negativas e as expectativas sociais podem impor menor *status* sobre os indivíduos e uma desvalorização do seu papel social que, por sua vez, pode resultar numa escolha de emprego ou escolhas de carreira limitadas, em oportunidades e acesso mais restritos a programas de formação e em possibilidades de emprego estereotipadas. Contudo, a exploração de carreira aprofundada de forma adequada e sistemática, pode fornecer informações e questionamentos que ajudam a realizar escolhas mais claras e bem sucedidas para o indivíduo (Atkinson & Murrell, 1988). Neste sentido, a abordagem proposta por Donald Super (1980) encara já estas complexidades de forma detalhada e precisa, permitindo uma abordagem simultânea dos factores individuais, sociais e de grupo na exploração da carreira, com uma visão multifacetada do conceito (Super, 1980). Super (1980) analisou a carreira em termos de tempo gasto em funções e espaços diferentes da vida, reconhecendo a importância do papel da fluidez ao longo do tempo. A progressão na carreira na teoria do auto-conceito proposta por Super (1990) descreve cinco estágios de desenvolvimento, incluindo o crescimento (infância), exploração (adolescência), o estabelecimento (adulto jovem), manutenção e o declínio.

Super postulou que certas tarefas profissionais são realizadas durante cada uma das fases distintas de acordo com sequências identificáveis e previsíveis. A maturidade de carreira fornece um meio de medir o grau de desenvolvimento afectivo e cognitivo de carreira que um indivíduo atinge (Rojewski, Wicklein, & Schell, 1995). A fase de exploração, em particular, pode ser considerada um período crucial no processo de desenvolvimento de carreira. A actividade exploratória normalmente é pensada, a partir desta teoria, como algo que ocorre de modo especial no início do ciclo de carreira, entre os 14 e 24 anos de idades (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Super, 1957). Em geral, a exploração vocacional é definida como a auto-avaliação e actividades de pesquisa externa que promovem a selecção de, a entrada e a adaptação a um papel profissional (Blustein, 1989; Stumpf *et al.*, 1983). É nessa fase que uma pessoa começa a iniciar os pensamentos e comportamentos que provavelmente o conduzirá a uma opção futura de carreira. Se o indivíduo não se envolver com êxito na exploração, pode perverter-se quando chega a hora de entrar no mercado do trabalho e escolher um emprego ou uma carreira (Bandura, 1986, 1994; Blustein, 1995; Lent *et al.*, 1994, Super, 1957), sugerindo-se a sua importância no processo de aconselhamento de carreira das populações, ao longo de toda a vida escolar. Stumpf e col. (1983) operacionalizam muitas destas ideias num modelo e medida de exploração vocacional complexos, destinados à investigação, que colmatam muitas das dificuldades da avaliação psicológica deste constructo (cf. Taveira, 2004).

## **Metodologia**

### *Objectivos*

No seguimento da investigação já realizada em Portugal com a medida CES, por Taveira e colaboradores (e.g., Afonso, 2000; Soares, 1999; Taveira, 1997), este estudo teve como objectivo principal, testar as propriedades métricas e a aplicabilidade do *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983), versão adaptada para a língua portuguesa por Taveira (1997), a estudantes moçambicanos, a frequentar a 12<sup>a</sup> classe, uma fase de transição de carreira naquele contexto socioeducativo.

### *Amostra*

A amostra do presente estudo integra um total de 314 alunos da 12<sup>a</sup> classe do ensino secundário público e privado das cidades de Maputo (79,6%) e Matola (25,4%), na região sul de Moçambique, inscritos no ano lectivo de 2009. A escolha das turmas foi aleatória. Dos 314 alunos participantes, 194 são mulheres (61,8%) e 120 são homens (38,2%), com idades que variam entre os 15 e 24 anos (M=17,05; DP=1,24).

### *Instrumento*

*Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983), versão adaptada para a língua portuguesa por Taveira (1997). Esta versão do CES é constituída por 54 itens de resposta tipo *likert* (com cinco categorias de resposta nos itens 1-43 e sete nos itens 44-53). O último item (item 54) permite aos sujeitos indicar o número de domínios profissionais explorados até ao momento. Nos itens com escala de resposta de tipo *likert*, os valores de resposta variam entre um valor mínimo de 1 e um valor máximo de 5 ou 7 pontos, correspondendo o valor mínimo, por exemplo, a “muito pouca”, “muito poucas vezes”, “probabilidade muito baixa”, “tensão mínima”, e o valor máximo a “muitíssima”, “muitas vezes”, “probabilidade muito alta”, “muita tensão”. A cotação do questionário efectua-se a partir do somatório do valor das respostas totais dadas ao conjunto de itens de uma mesma subescala. Os valores mais elevados traduzem a existência de crenças e reacções mais positivas à exploração e uma maior activação do processo exploratório (Taveira, 1997). Este questionário avalia factores de natureza comportamental e dimensões cognitivo-motivacionais envolvidas na exploração vocacional e nos resultados antecipados do processo de exploração (Taveira, 2000).

A estrutura dimensional e a consistência interna da primeira versão do CES foram avaliadas em dois estudos exploratórios, realizados com 241 jovens diplomados e 185 alunos universitários, respectivamente. O estudo da consistência interna das doze subescalas do CES revelou coeficientes que vão desde 0,67 (IE) até 0,89 (II) na amostra de diplomados, e desde 0,70 (IE) até 0,92 (SI) na amostra de universitários (cf. Stumpf, *et al.*, 1983). De referir que, apesar da complexidade do modelo de exploração da medida CES, desde a década de 1980, as escalas de exploração de si próprio/a e de exploração do meio têm sido consideradas, só por si, medidas válidas da investigação da exploração da carreira, nos Estados Unidos (e.g., Bartley & Robitschek, 2000; Blustein 1988, 1989; Stumpf *et al.*, 1983), e na Europa (e.g., Haase, 2007).

Posteriormente, Blustein (1988) adapta a escala à população jovem norte-americana, obtendo valores de fidelidade satisfatórios para as dezassete subescalas desenvolvidas ( $\alpha \geq 0,80$ ). Na década de noventa, Taveira (1997) avalia a dimensionalidade desta versão do CES em jovens alunos do ensino Básico e Secundário, a frequentar o 9º e 12º anos de escolaridade (Tabela 1).

A análise da consistência interna de cada um dos factores neste estudo apresentou valores satisfatórios que variam entre 0,63 a 0,82 nos alunos de 9º ano, e de 0,57 a 0,89, nos alunos de 12º ano. O valor médio global do coeficiente alfa é de 0,71 para o 9º ano e de 0,88 para o 12º ano (Taveira, 1997, 2000). A fidelidade e validade do CES foram demonstradas em outros estudos da mesma equipa, realizados com adolescentes (e.g., Afonso, 2000; Taveira, 1997; Soares, 1998), dando garantias para o seu uso na investigação.

Tabela 1: Itens em cada dimensão e componente principal do CES (Taveira, 1997)

Dimensões	Subescala	Itens
Exploração	Estatuto do emprego-EE	19,20,21
Crenças	Certeza nos resultados da exploração-CR	22,23,24
	Instrumentalidade Externa-IE	25,26,27,28,29,30,31,36,37,38,
	Instrumentalidade Interna-II	32,33,34,35
	Importância de obter a posição preferida- IMP	39,40,41, 42,43
Processo	Exploração do meio-EM	9,10,11,12,13
	Exploração de si próprio-ESP	14,15,16,17,18
	Exploração sistemática-intencional-ESI	7,8
	Quantidade de informação-QI	1,2,3
Reacções	Satisfação com a informação-SI	4,5,6
	Stress na exploração-SE	44,45,46,47
	Stress na decisão-SD	48,49,50,51,52

Mais recentemente, Silva e Taveira (2010), registaram valores de alfa entre 0,60 (QI) e 0,88 (SD), com amostras de adultos pouco escolarizados (escolaridade inferior ao 9º ou 12º ano). Ao mesmo tempo, Rowold e Staufenbiel (2010) realizaram dois estudos para testar a dimensionalidade da versão alemã do CES, com alunos do ensino secundário e universitário alemães, tendo registado coeficientes entre 0,56 (IMP) e 0,88 (SI), no ensino secundário, e entre 0,72 (SE) e 0,84 (Foco, SI, SD), no ensino universitário. Este conjunto de análises demonstra que o uso do CES com diferentes amostras tem vindo a registar coeficientes de consistência interna satisfatórios.

### *Procedimentos*

Os dados foram colectados como parte de um estudo mais alargado sobre as necessidades de intervenção vocacional de estudantes do ensino secundário, na sociedade moçambicana. Além do CES, os estudantes foram convidados a preencher, com ordenação de apresentação aleatória, outros dois questionários, o *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ34q, Gati & Saka, 2001b, versão adaptada por Silva, 2005) e o *Life Values Inventory* (LVI, Crace & Brown, 1996, versão adaptada por Almeida & Pinto, 2002). Somente os dados do CES são apresentados para análise e discussão neste artigo. Antes da administração dos questionários foi feita uma consulta aos Directores e Directores Pedagógicos das escolas envolvidas na investigação, e a participação dos alunos foi livre e informada, tendo sido disponibilizado um tempo lectivo normal de aula para o preenchimento do questionário. Foi explicado o modo de administração das medidas aos alunos e garantido o anonimato das respostas. Os questionários foram preenchidos num espaço de 15 a 20 minutos.

### **Resultados**

O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa SPSS (versão 17.0 para Windows) e incluíram o recurso à estatística descritiva e à análise da consistência interna (alfa de *Cronbach*) e à análise factorial dos itens do CES. Os 52 itens do CES foram submetidos inicialmente a uma análise de componentes principais. O índice Kayser-Meyer-Olkin (KMO) de adequação da amostra foi de 0,71, e o teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se significativo ( $p < 0,001$ ), indicando a adequação dos dados para esse tipo de análise. Seis componentes apresentaram auto-valores maiores do que 1, explicando 42,5% da variância total.

Em primeiro lugar, calculou-se a pontuação factorial para a amostra, obtendo-se a média de pontos e os desvios-padrão obtidos para cada um dos 52 itens do CES. Registaram-se médias com valores entre 1,99 e 4,66, e desvios-padrão com valores entre 0,99 e 2,05. Outros resultados da análise descritiva mostram que os sujeitos percorreram a totalidade das possibilidades de resposta da escala disponível (entre os valores 1 e 5) dos itens 1 a 43 e de (1 e 7) dos itens 44 a 52. O padrão de resultados de cada item apresenta uma mediana que varia entre 2 e 7 e maioritariamente, em torno dos valores 3 e 4. Em relação à validade interna dos itens e tomando o critério fixado com limiar em 0,20, verifica-se que apenas os itens 1, 4, 5, 7, 8, 15, 17, 23, 26, 42, e 45 não

atingem este valor. Os restantes itens apresentam uma validade interna entre 0,21 (item 40) e 0,43 (item 49). Em termos de consistência interna dos itens do CES, estes apresentam coeficientes *Alpha de Cronbach* de 0,83, superando o nível crítico de 0,70 normalmente assumido como mínimo exigido. Analisando o valor do *alpha* quando o item é eliminado, observa-se que a eliminação de qualquer um dos itens não afecta o índice global do factor *alpha*, mantendo-se os itens com valores entre 0,82 e 0,83. Em seguida, a análise dos valores do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,709) e do nível de significância registado no teste de esfericidade de Barlett ( $p=0,00$ ), sugeriram a adequação dos dados para um estudo factorial exploratório. No quadro 1 apresentam-se os resultados da análise descritiva das respostas ao CES. No quadro 2 apresentam-se os resultados da análise estatística descritiva e coeficientes de fiabilidade das escalas originais do CES, na amostra em estudo.

Quadro 1: Estatística descritiva do CES com alunos moçambicanos (N= 314)

Item/ Escala de Respos ta								(DP)		Mediana	Min	Ma x	Ritc	$\alpha$ Cronbach se item eliminado
	1	2	3	4	5	6	7	Média						
CES1	22,0	44,6	15,6	14,3	3,5	-	-	2,33	1,077	2	1	5	,228	,828
CES 2	9,2	34,7	25,2	22,0	8,9	-	-	2,87	1,131	3	1	5	,194	,829
CES 3	9,6	28,7	21,3	30,9	9,6	-	-	3,02	1,168	3	1	5	,259	,828
CES 4	17,5	27,4	19,4	24,2	11,5	-	-	2,85	1,287	3	1	5	,168	,830
CES 5	15,0	25,5	20,4	24,2	15,0	-	-	2,99	1,304	3	1	5	,148	,830
CES 6	8,3	19,4	22,0	30,6	19,7	-	-	3,34	1,229	4	1	5	,237	,828
CES 7	28,0	20,7	28,3	15,6	7,3	-	-	2,54	1,251	3	1	5	,247	,828
CES 8	36,0	20,7	22,3	15,0	6,1	-	-	2,34	1,270	2	1	5	,125	,831
CES 9	9,2	12,1	31,5	25,2	22,0	-	-	3,39	1,215	3	1	5	,306	,827
CES 10	52,9	14,0	18,2	10,8	4,1	-	-	1,99	1,233	3	1	5	,132	,830
CES 11	16,2	10,5	24,8	28,3	20,1	-	-	3,25	1,335	3	1	5	,259	,828
CES 12	19,7	14,0	29,9	18,5	17,8	-	-	3,01	1,354	3	1	5	,266	,828
CES 13	10,2	16,9	23,9	24,8	24,2	-	-	3,36	1,292	3	1	5	,354	,826
CES 14	5,1	8,0	17,2	29,9	39,8	-	-	3,91	1,159	4	1	5	,380	,825
CES 15	10,5	11,5	22,9	30,9	24,2	-	-	3,47	1,264	4	1	5	,172	,830
CES 16	9,2	11,8	24,2	23,6	31,2	-	-	3,56	1,291	4	1	5	,201	,829
CES 17	12,4	17,5	22,9	24,2	22,9	-	-	3,28	1,327	3	1	5	,188	,829
CES 18	7,6	9,6	23,9	22,6	36,3	-	-	3,70	1,261	4	1	5	,308	,827
CES 19	5,1	17,2	23,9	33,8	20,1	-	-	3,46	1,142	4	1	5	,285	,827
CES 20	6,4	10,2	35,0	28,0	20,4	-	-	3,46	1,116	3	1	5	,302	,827
CES 21	6,1	15,6	18,8	26,4	33,1	-	-	3,65	1,253	4	1	5	,263	,828
CES 22	17,5	15,3	26,8	25,2	15,3	-	-	3,05	1,311	3	1	5	,275	,827
CES 23	20,7	21,0	21,7	22,9	13,7	-	-	2,88	1,344	3	1	5	,198	,829
CES 24	9,9	15,6	25,2	22,3	27,1	-	-	3,41	1,301	3	1	5	,258	,828
CES 25	3,2	15,3	30,6	31,5	19,4	-	-	3,49	1,067	4	1	5	,247	,828
CES 26	3,2	12,4	30,6	35,7	18,2	-	-	3,53	1,027	4	1	5	,193	,829
CES 27	5,1	11,5	33,1	25,5	24,8	-	-	3,54	1,133	4	1	5	,307	,827
CES 28	2,9	12,7	23,2	33,1	28,0	-	-	3,71	1,095	4	1	5	,342	,826
CES 29	3,5	12,4	27,4	32,8	23,9	-	-	3,61	1,085	4	1	5	,322	,827



CES 30	6,4	12,7	29,9	27,7	23,2	-	-	3,49	1,165	4	1	5	,324	,826
CES 31	1,6	8,0	27,1	35,7	27,7	-	-	3,80	,986	4	1	5	,251	,828
CES 32	4,8	7,6	28,3	28,0	31,2	-	-	3,73	1,124	4	1	5	,333	,826
CES 33	1,3	10,2	19,1	35,7	33,8	-	-	3,90	1,022	4	1	5	,297	,827
CES 34	2,2	8,6	27,1	31,5	30,6	-	-	3,80	1,041	4	1	5	,237	,828
CES 35	1,3	6,7	28,0	33,4	30,6	-	-	3,85	,975	4	1	5	,283	,827
CES 36	2,5	6,1	22,0	34,1	35,4	-	-	3,94	1,022	4	1	5	,341	,826
CES 37	2,9	8,6	27,7	33,4	26,1	-	-	3,75	1,064	4	1	6	,288	,827
CES 38	3,8	14,0	30,6	33,1	18,5	-	-	3,48	1,064	4	1	5	,290	,827
CES 39	3,2	6,1	15,0	26,4	49,4	-	-	4,13	1,077	4	1	5	,258	,828
CES 40	3,8	5,1	24,2	32,8	34,1	-	-	3,88	1,058	4	1	5	,212	,829
CES 41	2,5	3,2	15,6	24,2	54,5	-	-	4,25	,999	5	1	5	,245	,828
CES 42	2,2	8,0	21,3	31,5	36,9	-	-	3,93	1,049	4	1	5	,170	,829
CES 43	7,3	9,2	24,2	25,8	33,4	-	-	3,69	1,230	4	1	5	,318	,826
CES 44	21,3	11,5	9,6	22,6	12,4	10,2	12,4	3,74	2,017	4	1	7	,306	,827
CES 45	16,9	14,3	8,6	23,2	14,3	9,9	12,7	3,84	1,962	4	1	7	,195	,831
CES 46	8,3	9,9	13,4	16,2	6,1	20,7	25,5	4,66	2,008	7	1	7	,286	,828
CES 47	8,6	7,6	8,0	23,9	16,6	15,6	19,7	4,58	1,844	4	1	7	,369	,825
CES 48	11,1	8,3	11,5	15,3	12,4	14,6	26,8	4,61	2,053	7	1	7	,426	,823
CES 49	15,0	9,6	8,3	16,6	17,5	13,4	19,7	4,31	2,053	7	1	7	,317	,827
CES 50	13,4	8,0	10,2	19,7	12,1	16,9	19,7	4,39	2,015	4	1	7	,353	,825
CES 51	13,4	9,6	9,9	17,2	17,5	14,6	17,8	4,31	1,992	7	1	7	,378	,824
CES 52	11,5	7,0	13,4	20,1	15,0	15,9	17,2	4,37	1,913	4	1	7	,393	,824

Quadro 2. Médias, desvios-padrão e coeficientes de fiabilidade das escalas originais do CES com alunos moçambicanos (N= 314)

Escalas do CES	Itens (n)	M	DP	$\alpha$ Cronbach
Crenças				
EE	3	3,52	1,17	0,43
CR	3	3,12	1,32	0,59
IE	11	3,64	1,08	0,74
II	4	3,82	1,04	0,54
IMP	3	3,83	1,11	0,35
Processo				
EM	5	3,00	1,29	0,62
ESP	5	3,58	1,26	0,58
ESI	2	2,44	1,26	0,58
QI	3	2,74	1,13	0,55
Reacções				
SI	3	3,06	1,27	0,44
SE	4	4,21	1,96	0,63
SD	5	4,40	2,01	0,81
Total CES	52	3,42	1,33	0,57

O quadro 3 apresenta os resultados da análise factorial do CES com alunos moçambicanos. No quadro 4 apresentam-se os resultados da estatística descritiva e coeficientes alfa de *Cronbach* para a solução de oito factores retida, com a medida CES. No quadro 5 apresenta-se a distribuição e carga factorial alfa de Cronbach da solução de oito factores do CES com alunos moçambicanos.

Realizou-se uma análise de componentes principais, com 52 dos itens do CES, sem especificação do número de factores; primeiro sem, e depois, com rotação ortogonal dos eixos (procedimento “varimax”) e normalização de Kaiser (“eigenvalue” igual ou superior a 1). Seguindo os mesmos procedimentos, realizou-se uma análise de factores principais do questionário.

Quadro 3. CES: Análise Factorial com rotação Varimax (N= 314)

Item	FACTORES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
QI 1	,039	-,059	,146	,163	-,165	-,068	,652	,183
QI 2	-,030	-,029	-,010	,099	-,043	,174	,659	,011
QI 3	,029	,065	,044	,242	-,009	,022	,448	,141
SI 4	-,151	,001	,207	,097	,116	,063	,439	,043
SI 5	-,090	,049	-,079	,129	,176	,118	,404	-,028
SI 6	,020	,182	,197	,154	,186	-,159	,302	-,089
ESI7	,089	,138	-,090	,040	,402	,019	,395	-,035
ESI 8	-,064	,086	-,218	-,004	,717	,104	,110	,056
EM 9	,033	,002	,058	,618	-,105	,201	,110	,071
EM 10	,073	-,174	-,117	,143	,637	,139	-,027	,051
EM 11	,010	,025	-,038	,733	,121	-,116	,105	,020
EM 12	,005	,029	-,030	,490	,315	-,096	,230	,050
EM 13	,057	,112	,059	,673	-,014	,029	,141	,054
ESP14	,127	,277	,123	,189	-,200	,375	,225	,101
ESP 15	-,009	,022	,071	-,096	,134	,540	,077	,072
ESP 16	-,004	,062	-,062	,071	,060	,662	,046	-,024
ESP 17	,095	-,117	,032	-,001	,122	,621	-,014	,070
ESP 18	,031	,222	,111	,340	-,160	,407	-,004	,072
EE 19	,001	,077	,119	,369	,065	,072	,201	,152
EE 20	,027	,193	,045	,334	,306	,059	,094	,020
EE 21	-,101	,299	,200	,276	,100	-,026	,239	-,050
CR 22	,103	-,057	,213	,152	,094	,061	,001	,653
CR 23	-,019	,025	-,158	,240	,407	,091	-,049	,533
CR 24	,028	,117	,066	,121	,042	-,003	,183	,589
IE 25	-,024	,496	,002	-,036	-,051	-,029	,165	,432
IE 26	,049	,417	-,148	-,146	-,077	-,002	,301	,375
IE 27	,059	,584	,011	,129	-,068	,216	-,206	,221
IE 28	,070	,553	,120	,213	-,130	,112	-,059	,075
IE 29	,015	,575	,322	,041	,069	,024	-,032	-,080

IE30	-,041	,596	,121	-,007	,152	,126	,121	,053
IE 31	,122	,437	,272	,063	-,083	-,201	-,070	,137
II 32	,107	,244	,403	,120	,001	,081	,013	,111
II 33	,026	,425	,184	-,065	-,002	,375	,122	-,113
II 34	,015	,153	,385	-,040	-,066	,239	,259	-,175
II 35	,128	,535	,135	,044	,054	-,039	,088	-,253
IE 36	,118	,515	,208	,212	-,205	-,030	,092	-,025
IE 37	,001	,221	,296	,250	,012	,387	,006	-,338
IE 38	-,028	,147	,315	,137	,028	,359	,171	-,146
IMP39	,086	,033	,612	,160	-,297	,169	-,043	,023
IMP40	,073	,063	,391	-,014	-,051	,036	,151	,078
IMP41	-,004	,277	,574	-,014	-,309	,116	,050	,024
IMP42	-,020	,242	,480	-,113	-,023	-,089	,030	,060
IMP43	,121	,101	,565	,139	,128	,000	-,038	-,035
SE44	,334	-,164	,215	,035	,565	,099	-,026	,113
SE45	,523	-,198	,051	-,103	,450	-,104	-,081	,138
SE46	,514	,048	,119	,016	-,050	-,012	,005	,096
SE47	,670	,106	,170	,003	,077	-,119	-,104	,048
SD48	,754	,157	-,086	-,018	-,067	,157	,062	,048
SD49	,693	,109	-,157	,015	,074	,152	-,122	-,048
SD50	,775	,091	-,115	-,043	-,017	,109	-,017	-,018
SD51	,729	-,026	,154	,070	,078	-,065	,020	-,094
SD52	,616	-,074	,235	,136	,074	-,011	,040	,017

Quadro 4: Médias, Mínimos, Máximos e Alfa Cronbach da solução de oito factores do CES com alunos moçambicanos (N=314)

Factor	M	Min.	Max.	$\alpha$ Cronbach
1	4,38	3,84	4,76	0,83
2	3,79	3,59	3,94	0,76
3	3,92	3,79	4,25	0,66
4	3,39	3,26	3,47	0,64
5	2,65	1,99	3,74	0,58
6	3,59	3,28	3,91	0,63
7	2,90	2,33	3,34	0,57
8	3,12	2,88	3,41	0,59

A solução factorial escolhida resultou da análise de factores principais e explica 42,50% da variância total da exploração vocacional na amostra. Esta solução engloba o total de 51 itens, com excepção do item 21 e define, de modo mais claro, um total de oito factores, onde cinco factores apresentam níveis de consistência interna elevados conforme pode ser observado no quadro 3. O factor 1 compõe-se de oito itens com cargas factoriais acima de 0,50 (itens 45-52) e pertencentes às categorias Stress na Exploração e Stress na Decisão. O factor 2 agrupa dez itens, sete dos quais com saturações factoriais mais altas (itens 25, 27, 28, 29, 30, 35 e 36), e referentes às dimensões Instrumentalidade Externa e Instrumentalidade Interna. O factor 3 compõe-se

de sete itens, pertencentes à Instrumentalidade Interna e à Importância da Posição Preferida. O factor 4 é composto por seis itens das dimensões, do Estatuto de Emprego e Exploração do Meio. O factor 5 inclui quatro itens das dimensões. O factor 6 inclui sete itens, das dimensões Exploração de Si Próprio/a, Exploração do Meio e Stress com a Exploração. O factor 7 inclui seis itens, três da Quantidade de Informação e três da Satisfação com a Informação Finalmente, o factor 8 integra os três itens da dimensão Certeza dos Resultados (cf. tabela 5).

Quadro 5: Distribuição e carga factorial alfa de Cronbach da solução de oito factores do CES com alunos moçambicanos (N=314)

Factores	Itens	Carga Factorial
F1	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52	.52, .51, .67, .75, .69, .78, .73, .62
F2	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36	.50, .42, .58, .55, .58, .60, .44, .43, .54, .52
F3	32, 34, 39, 40, 41, 42, 43	.40, .39, .61, .39, .57, .48, .57
F4	9, 11, 12, 13, 19, 20	.62, .73, .49, .67, .37, .33
F5	7, 8, 10, 44	.40, .72, .64, .57
F6	14, 15, 16, 17, 18, 37, 38	.38, .54, .66, .62, .41, .39, .36
F7	1, 2, 3, 4, 5, 6	.65, .66, .45, .44, .40, .30
F8	22, 23, 24,	.65, .53, .59

O estudo efectuado demonstrou que a escala de avaliação da tomada de decisão de carreira, de modo geral, possui qualidades psicométricas fidedignas e satisfatórias para esta amostra. Quanto à consistência interna pode-se fazer uma comparação com estudos de Taveira (1997). Neste estudo, os coeficientes alfa de Cronbach são de 0,53 para a categoria Crenças de exploração, de 0,58 para Processo de exploração, de 0,63 para Reacções de exploração e de 0,57 para a escala total.

Contudo, os resultados apresentam-se misturados e não demonstra na integra as três dimensões identificadas por Taveira (1997), nomeadamente, Crenças de exploração, Processo de exploração e Reacções de exploração. Alguns dados aditam-se ao modelo e outros não. A única subescala que se encontra completa é a da certeza nos resultados da exploração, no factor 8. O factor 1 é composto pela categoria ou dimensão Reacções de Exploração, mesmo acontece com o factor 2 e 3 que apresentam a categoria Crenças de exploração. O factor 4, 5, 6 e 7 apresentam uma junção de categorias, respectivamente, Crenças de exploração e Processo de exploração e Processo de exploração e Reacções de exploração e Processo de exploração e Crenças de exploração e finalmente Processo de exploração e Reacções de exploração. Finalmente, o factor 8, com 3 itens da

categoria Crenças de exploração. Nesta distribuição factorial pode-se perceber que todas as categorias estão representadas. A que mais se destaca, contudo, são as Crenças de acerca da exploração vocacional.

### **Conclusão**

Este estudo teve como objectivo verificar importantes qualidades métricas do CES com estudantes moçambicanos. Quanto às conclusões relativas à consistência interna, verificou-se que o CES é consistente, o que significa que as correlações inter-itens são, no mínimo, satisfatórias, pelo menos para uso com os estudantes desta amostra. Os resultados obtidos com a análise de componentes principais sugeriram a existência de várias dimensões subjacentes ao conjunto de itens, não correspondendo às expectativas teóricas da exploração vocacional. Contudo, os resultados indicam uma validade factorial do instrumento verificado. Quanto à fidedignidade, os indicadores de consistência interna foram satisfatórios, indicando que a escala é confiável para a avaliação do constructo a que se propõe. Em resumo, a escala de exploração vocacional demonstra evidências de validade de constructo (através do procedimento de análise factorial) e de consistência interna, o que encoraja o seu uso em novos estudos com populações moçambicanas. A identificação das características do comportamento exploratório em estudantes pode resultar em informações essenciais à elaboração de projectos de intervenção nesta população, tanto no âmbito institucional quanto no aconselhamento de carreira.

Devem-se levar em consideração as limitações deste estudo. Este foi apenas um primeiro estudo exploratório realizado com este instrumento em Moçambique, não sendo possível concluir definitivamente pela sua validade ou eficácia. Neste sentido, novos estudos são necessários a fim de assegurar a pertinência desta escala para avaliação do comportamento exploratório, especialmente estudos com amostras diversificadas, que contemplem alunos em diferentes contextos de formação. A escala de exploração vocacional aqui apresentada necessita de estudos complementares que ofereçam evidências mais robustas de validade, tais como o uso de análise factorial confirmatória para verificar a adequação dos dados ao modelo de doze factores proposto por Taveira (1997).

## Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2000). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo*. Dissertação de Grau de Mestre. Braga: Universidade do Minho.
- Atkinson JR, G.& Murrell, P.H. (1988). Kolb's experiential learning theory: a meta-model for career exploration. *Journal of Counseling and Development*, 66, 374-377.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15, 1-17.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., Vol. 3), (pp. 368-369). New York: Wiley.
- Bartley, D.F.; Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 1, 63-81.
- Blustein, D. L. & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp.345-368). Palo Alto, CA, USA: Davis-Black Publishing.
- Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 3, 345-357.
- Blustein, D.L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174\_ 184.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career self-exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- Blustein, D.L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Blustein, D.L., Prezioso, M. & Schulteiss, D.E. (1995). Attachment theory in career development:current status and future direction. *The Counseling Psychologist*, 23, 416 - 432.
- Flum, H. & Blustein, D.L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99-110.
- Fouad, N. A., Kantamneni, N., Smothers, M., K., Chen, Y. L., Fitzpatrick, M. E., Guillen, A., & Terry, S. (2008). Asian American Career Development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 43-59.
- Haase, C.M. (2007). *Agency and adaptive development in the transition from university to work: A longitudinal study*. Unpublished doctoral dissertation. Dresden: University of Dresden.
- Jordaan, J.P. (1963). Exploratory Behavior: the formation of self and occupational concepts. In D.E. Super, R. Starishevsky, R. Matlin & J.P. Jordaan. *Career development: self-concept theory*. NY: College Entrance Board (pp. 42-78).
- Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., & Jones, G.B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6, 71-81.
- 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.
- Levi, M., & Ziegler, S. (1993). The role of career exploration as a component of an effective guidance program in the transition. *Guidance & Counseling*, 8, 6-15.
- Hotchkiss, L. & Borow, H. (1996). Sociologic perspectives on work and career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (pp.281-334)., (3<sup>rd</sup> ed.).San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, A.M., & Krumboltz, J.D. (1984). Social learning approach to career decision-making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (pp.145-196)., (2<sup>nd</sup> ed.).San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 145-196). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowold, J. & Staufenbiel, K. (2010). The validity of a German version of the career exploration survey. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10: 21-34.
- Rojewski, J.W., Wicklein, R.C., & Schell, J.W. (1995). Effects of Gender and Academic-Risk Behavior on the Career Maturity of Rural Youth. *Journal of Research in Rural Education*, 11, 2, 1

- Silva, F. & Taveira (2010). Competências de exploração vocacional de adultos não universitários. In M.C. Taveira & A.D. Silva (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 183-196). Braga: APDC.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de Grau de Mestre. Braga: Universidade do Minho.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). A life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. NY: Harper & Row.
- Super, D.E. (1963). Vocational development in adolescents and early adulthood: tasks and behaviors. In D.E. Super, R. Starishevsky, R. Matlin, & J.P. Jordaan. *Career Development: Self-concept theory*. NY: Cllege Entrance Board.
- Super, D.E. (1976). Vocational Guidance: Emergent Decision – Making in a changing's society. *Revista Portuguesa de Psicologia*. I P. 122-158.
- Super, D.E. (1980). A development theory: implementing a self concept. In D.H. Montross & C.J. Schinkman (Eds.), *Career development in the 80's: theory and practice*. Springfield, IL: Charles C.Thomas.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates, *Career choice and development*, (2<sup>nd</sup> Ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2000). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Taveira, M.C. (2004). Exploração e Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Revista Psicologia e Educação*, III, 1, 109-120.
- Taveira, M.C. (2005) (coord.). *Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M.C. & Rodríguez-Moreno, M. L. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31, 2, 189-207.