

# Motivação referente à carreira de alunos de 14 a 18 anos: um estudo exploratório

Marcos Alencar Abaide Balbinotti

*Université du Québec à Trois-Rivières  
Trois-Rivières, Canadá*

Bernard Tétreau

*Université de Montréal  
Montréal, Canadá*

Marcelle Gingras

*Université de Sherbrooke  
Sherbrooke, Canadá*

---

## RESUMO

Esta pesquisa explora diferenças nos níveis de motivação referente à carreira de estudantes segundo sexo, idade, ano do ensino médio e tipo de escola. Uma amostra de 848 estudantes do ensino médio – de ambos os sexos, de idades entre 14 e 18 anos, da rede pública e privada do Rio Grande do Sul – respondeu ao Questionário de Motivação Referente à Carreira (QMRC-44). Resultados demonstraram não haver diferenças significativas nas médias conforme as variáveis controladas em estudo. Entretanto, os índices de dispersão em torno das médias tornam-se significativamente menores à medida que avança o ano do ensino médio, podendo-se interpretar que, para a variável ano do ensino médio, as respostas tornam-se mais consistentes, estáveis e precisas no terceiro ano do ensino médio. Estudos longitudinais e transeccionais, incluindo uma extensão maior de idades e de anos de estudo seriam indicados para melhor explorar a presença de diferenças significativas entre as médias das variáveis.

**Palavras-chave:** Motivação; adolescência; desenvolvimento de carreira.

## ABSTRACT

*Career related motivation in students aged 14 to 18: an exploratory study*

This research explores differences in career related motivation levels in students according to sex, age, level of high school education and type of school. A sample of 848 high school students – from 14 to 18 years old, male and female, attending public and private schools in Rio Grande do Sul – answered the Career Related Motivation Questionnaire (CRMQ-44). Results have shown no significant differences in the means of all the variables under study. However, these indices of dispersion around the means were found to become significantly smaller with increasing grade level, lending credence to the interpretation that, for the variable level of high school education, the answers become more consistent, stable, and precise by the end of high school. Longitudinal and cross sectional studies including larger age and grade spans of analysis would be needed to further explore potential differences between the variable means.

**Keywords:** Motivation; adolescence; career development.

## RESUMEN

*Motivación relacionada a carrera de alumnos de 14 a 18 años: un estudio exploratorio*

El estudio explora diferencias en los niveles de motivación relacionada a carrera de estudiantes según el sexo, edad, año de enseñanza media y tipo de escuela. Una muestra de 848 estudiantes de enseñanza media – de ambos los sexos, edades de 14 a 18 años, y de las redes pública y privada del Rio Grande do Sul – respondió el Cuestionario de Motivación Relacionada a Carrera (QMRC-44). Resultados indican no haber diferencias significativas en las medias según las variables controladas en este estudio. Sin embargo, los índices de dispersión en torno de las medias son significativamente menores a la medida que avanzan los años de enseñanza media, pudiendo interpretar-se que, por la variable año de enseñanza media, las respuestas tornan-se más consistentes, estables y precisas al final del secundario. Estudios longitudinales y transeccionales, incluyendo una extensión más grande de edades y de años de estudio serian indicados para mejor explorar diferencias significativas potenciales entre las medias de las variables.

**Palabras clave:** Motivación; adolescencia; desarrollo de carrera.

---

## INTRODUÇÃO

A literatura tem apresentado o termo *motivação* em vários formatos, dependendo, é claro, da teoria que está por detrás da intenção de sua utilização. Por exemplo, dentro da Teoria da Auto-Determinação (TAD), a motivação pode ser compreendida como a chave principal do bom funcionamento psicológico do indivíduo (Vallerand e Bissonette, 1992; Deci e Vansteenkiste, 2004) e de seu bem-estar geral (Chirkov, Ryan e Willness, 2005; Vlachopoulos e Michailidou, 2006).

Mas de maneira ampla, o termo motivação tem sido entendido como aquilo que faz uma pessoa *agir*. Vallerand e Thill (1993) apresentam uma definição mais precisa deste termo: “um construto psicossocial hipotético utilizado para descrever as forças internas e/ou externas que produzem estopins, direções, intencidades, e persistências em um comportamento” (p. 18). Sendo assim, não é difícil entender o porquê deste termo ser objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento humano, tais como: as necessidades humanas (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov e Kim, 2005; Vlachopoulos e Michailidou, 2006); o bem-estar psicológico (Soenens, Vansteenkiste, Duriez, Luytten e Goossens, 2005); a auto-estima (Patrick, Neighbors e Knee, 2004); os valores humanos (Brown e Kasser, 2005); as relações humanas (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner e Ryan, 2006); a educação (Soenens e Vansteenkiste, 2005); a organização e o trabalho (Gagné e Deci, 2005; Guay, Senecal, Gauthier e Fernet, 2003); os cuidados com a saúde (Williams, Levesque, Zeldman, Wright e Deci, 2003); o esporte e o exercício (Edmunds, Ntoumanis e Duda, 2006; Vansteenkiste e Deci, 2003); entre muitas outras áreas gerais e específicas.

É claro que outras teorias da motivação suscitam diversos outros autores a, por um lado, escrever a respeito e, por outro lado, desenvolver instrumentos para sua avaliação. Neste estudo, se privilegia a Teoria da Motivação Humana de Nuttin (1980a, 1985) e as valiosas colaborações de Lens (1993), no que tange a noção de motivação e perspectiva futura, de Super (1953, 1957, 1972, 1980, 1985a, 1985b, 1990), no que tange suas considerações com respeito a noção de maturidade e autoconceito, e de Ruel (1987), no que tange a noção de representação do si-mesmo.

A partir dessas e outras referências teóricas, bem como da descrição de alguns instrumentos de avaliação da motivação, este artigo apresenta resultados de dados colhidos em oito escolas (de três cidades) gaúchas e explora a ocorrência de possíveis diferenças significativas (ou semelhanças estatísticas) nos níveis de Motivação Referente à Carreira (MRC) de alunos

do ensino médio, conforme as variáveis de controle: *sexo, idade, ano de instrução do ensino médio e, finalmente, tipo de escola* (se pública ou privada). Após a apresentação do método (procedimentos, sujeitos e instrumentos), são apresentados os resultados conforme os princípios métricos norteadores comumente aceitos na literatura especializada. As conclusões têm origem neste processo.

### Teoria da Motivação Humana de Nuttin

A motivação, para Nuttin (1985), é, em primeiro lugar, “uma tendência específica em direção a uma determinada categoria de objetos, e sua intencidade está em função da natureza do objeto e da sua relação com o sujeito” (p. 135). Neste conceito, subjaz a idéia de complementariedade do organismo (indivíduo) e do ambiente (demandas da cultura). As demandas da cultura somente existem quando em função dos significados que os indivíduos atribuem. E esses últimos só se desenvolvem quando em função das situações percebidas no ambiente (Nuttin, 1980a, 1985). Ainda, as estreitas ligações entre o indivíduo e o ambiente (cultura) se estabelecem com relação às necessidades (objetos desejados) que são transformadas em objetivos (objetos alvo). É a partir deste processo dinâmico (que em parte é inato, mas também cognitivo e experiencial) que o indivíduo escolhe um objetivo e forma um projeto de ação. Para Nuttin e Lens (1985), o projeto de ação deve estar associado a noção de perspectiva futura. A ausência desta perspectiva “é um dos fatores que comandam a incapacidade de certos grupos para conceber e realizar projetos construtivos de certa envergadura” (Nuttin, 1980b, p. 5), como por exemplo, o futuro profissional dos adolescentes. Nuttin (1980b) tem observado que os estudantes que agregam valor positivo aos objetivos (objetos alvo) manifestam relações mais estreitas com seus estudos (em curto prazo) e com sua carreira (em longo prazo).

### Teoria da Significação Motivacional da Perspectiva Futura de Lens

Para Lens (1993), perspectiva futura deve ser entendida como um processo que tem por fim um objeto alvo (a ser alcançado no futuro – a curto ou longo prazo), mas integrado ao momento presente do indivíduo. Para o autor, ela nasce e cresce, precisamente, na significação motivacional (ela dá o significado à motivação) do indivíduo e influencia diretamente seus comportamentos. Segundo o autor, os indivíduos dotados de uma perspectiva futura, em curto prazo, são aqueles que preferem experimentar satisfações mais imediatas, motivando-se com estas. De forma contrária, aqueles dotados de uma perspectiva futura em longo prazo, têm maior facilidade para

transformar seus desejos em intensões e, em seguida, em ações (comportamentos), desenvolvendo estruturas comportamentais mais sólidas (no sentido de tolerar mais tempo a não obtenção de satisfações imediatas), motivando-se com a dinâmica deste processo. Além disso, tanto em uma quanto em outra perspectiva futura, se insere as noções de *tarefas*. A quem interessar, Lens (1981) explica em detalhes as diversas estruturas e quantidades (passos) de tarefas a realizar para que se possa identificar precisamente o tipo de perspectiva futura, mas o que vale ressaltar neste estudo é que estes diversos elementos, notadamente às noções de tarefas, têm sido associados, por Mc Fadden (1997), com a noção de maturidade vocacional, diga-se, a capacidade de tomar uma decisão concernente a carreira.

Na realidade, diversos autores têm discutido a importância do papel da motivação de um indivíduo na ótica de sua orientação profissional futura (Blustein e Flum, 1999; Brownlow, Gilbert e Reasinger, 1997; Farmer, 1997; Hoyt, 1977; Kokosowski, 1987; Lens 1991, 1993; Lens e Decruyenaere, 1991; Inoue, 1999; Mullis, Mullis e Brailsford, 1997; Poole, Langan-Fox, Ciavarella e Omodei, 1991; Schneider e Stevenson, 1999; Shukla, 1994; Urakami, 1996; Viau, 1994). Em particular, Hoyt (1977) sublinha a importância de se ajudar os jovens a desenvolverem seus autoconhecimentos e suas reais possibilidades no mundo do trabalho, considerando, entre outros aspectos, suas noções de perspectiva futura. Este autor teoriza, ainda, sobre a necessidade de aquisição de um conjunto de valores pessoalmente significativos que possam motivá-los a querer trabalhar. Nesta mesma linha de pensamento, Super e seus colaboradores (Super, 1957, 1963a, 1963b, 1985a, 1990; Super e Overstreet, 1960; Super, Savickas e Super, 1996; Super e Šverko, 1995) apontam a importância do jovem tornar consciente a necessidade de cristalizar uma preferência profissional, e de explorar e planificar os meios de atualizá-la. Neste sentido, cabe explorar algumas noções relativas a teoria geral da escolha e do desenvolvimento profissional de Donald E. Super.

### **Teoria Geral da Escolha e do Desenvolvimento Profissional de Super**

Para Super (1953, 1957, 1963a, 1972, 1980, 1985a, 1985b, 1990), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo (da infância ao envelhecimento), ordenado e previsível. Também é dinâmico, no sentido de resultar da interação entre os conhecimentos do indivíduo e as demandas da cultura; o que o faz ter um caráter psicosocial. Uma descrição detalhada e objetiva dos modelos que integram esta teoria, com destaque no conceito de maturidade vocacional, poderá ser consultada em uma recente publicação nacional

(Balbinotti, 2003), a partir de informações compiladas dos originais do próprio autor (Super, 1953, 1957, 1972, 1980, 1985a, 1985b, 1990; Super, Savickas e Super, 1996). Mas, quanto às características deste estudo específico (jovens entre 14 e 18 anos), notadamente aquelas relativas aos conceitos de *estados* de vida e de *tarefas* de desenvolvimento, que segundo Mc Fadden (1997) poderiam estar relacionadas com a significação motivacional da perspectiva futura de Lens (1981, 1993), destaca-se que o estado de Exploração (que compreende jovens com cerca de 14 a 25 anos) se divide em três subestados ordenados (escolhas provisórias, transição e tentativa) que, respectivamente, estão associados a três tarefas específicas do desenvolvimento profissional (cristalização, especificação e atualização de uma preferência). No transcorrer deste estado, o jovem deve cumprir as tarefas de desenvolvimento relativas e, a maneira pela qual ele as cumpre revela, precisamente, sua *maturidade vocacional* (Super, 1990; Super, Savickas e Super, 1996). Dentro desta ótica, se pode dizer que o jovem é maduro na medida em que ele está pronto para tomar as decisões e assumir os comportamentos característicos de seu estado de desenvolvimento.

Super (1963a) deixou claro, desde a elaboração de sua teoria, que diversos fatores influenciam esse processo: o autoconceito e a auto-imagem, entre outros. Segundo suas observações, tais fatores são constantemente modificados, à medida que os anos passam e se acumulam experiências de vida. E parece ser neste sentido que Ruel (1987) aborda a motivação e a noção de representação do si-mesmo.

### **Teoria da Motivação e Representação do Si-Mesmo de Ruel**

Ruel (1987) entende que a relação entre o indivíduo e o ambiente (ou demandas da cultura) se estabelece a partir do momento onde a necessidade (objeto desejado) é transformada em objetivo (objeto alvo). Assim, e após ter se interrogado sobre o início deste movimento intencional que permite esta transformação, o autor tentou entender o que motiva o indivíduo a se engajar em um comportamento (ação). Hipotetizou que “a motivação está em relação com as percepções afetivo-cognitivas que o indivíduo tem dele mesmo e de sua cultura” (p. 256). Esta *representação do si-mesmo* permite ao indivíduo elaborar seus autoconceitos, de onde emergem os sentimentos formadores da auto-estima, da autoimagem, do autoconhecimento, etc. É o caráter (avaliação) mais ou menos favorável destas representações que o indivíduo tem dele mesmo que deve ser a base do *agir* (comportamento, ação). Em outras palavras, a qualidade da representação do si-mesmo explica a motivação (ação motivacional). É

assim que, frente a uma auto-apreciação afirmativa (positiva), o indivíduo converte a necessidade em objeto alvo, relacionando-se, para isso, com o ambiente (cultura). Esta *necessidade transformada* deve fazê-lo agir na direção do: buscar ser reconhecido como um bom trabalhador, procurar utilizar seus próprios talentos e preferências profissionais, tentar imaginar-se em uma profissão futura, esforçar-se para realizar seus objetivos profissionais, ter sucesso na futura carreira presentemente preferida, entre uma infinidade de outros desejos que teriam o papel de representar sua motivação.

### **Descrição de Alguns Instrumentos de Avaliação da Motivação**

Alguns instrumentos (questionários, inventários e escalas) abordam, diretamente, um ou outro dos aspectos essenciais da motivação referente à carreira ou, de caráter indireto, alguns aspectos conexos a este conceito. Destacam-se: a Escala de Motivação em Educação (Vallerand, Blais, Brière e Pelletier, 1989), o Questionário sobre a Atitude Motivada (Fornier, 1987), o Questionário de Identificação de Percepções Indivíduo-Ambiente (St-Louis, Vignault e Trahan, 1983), o Questionário de Educação à Carreira (Gingras e Dupont, 1990) e diversos outros, de diversas origens (nacionalidades) e bases teóricas variadas.

Para este estudo, optou-se pelo Questionário de Motivação Referente à Carreira (QMRC-44), elaborado por Dupont e Gingras (1995). Trata-se de um questionário, por um lado, inspirado nos conteúdos teóricos precedentes e, por outro lado, apresenta importantes propriedades métricas recentemente avaliadas com amostra de jovens brasileiros (Balbinotti e Tétreau, 2002).

### **QUESTÃO CENTRAL DESTA PESQUISA**

A partir dos conteúdos apresentados, deseja-se explorar se “existem diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas médias dos escores nos níveis de motivação referente à carreira, nos adolescentes investigados, segundo o sexo, a idade, o ano de instrução no ensino médio e, finalmente, o tipo de escola (se pública ou privada)?” Para adequadamente responder a esta questão foram empregados procedimentos metodológicos, éticos e estatísticos. Estes procedimentos serão apresentados a seguir.

## **MÉTODO**

### **Procedimentos, Sujeitos e Instrumentos**

Contatou-se os conselheiros de orientação educacional e/ou psicólogos de dez grandes escolas,

de três cidades gaúchas. Oito delas aceitaram participar deste estudo. Assim, todos os alunos do ensino médio (do turno *manhã*) foram avisados por seus próprios professores, sendo-lhes explicado que, em sete dias, um psicólogo e dois ajudantes iriam aplicar um teste de motivação referente à carreira, gratuitamente. Ainda, e em caráter de agradecimento, foi-lhes oferecido a possibilidade de participar de uma palestra sobre “adolescência e a escolha de uma carreira”, que ocorreria logo após a aplicação do teste. Sublinhava-se que eles eram livres de não participar ou de desistirem da pesquisa a qualquer momento, presente ou futuro, se assim o desejassem. Com a concordância verbal acordada, pedia-se que os jovens (os de 18 anos) ou o(a) professor(a) assinassem (no papel de responsável) o consentimento informado (livre e esclarecido). Por fim, considerando que não era exigida a identificação por nome dos participantes, os estudantes estavam assegurados da confidencialidade de suas respostas.

Sendo assim, a amostra foi escolhida de acordo com a disponibilidade e a acessibilidade – amostra não-aleatória – conforme sugestão de Maguire e Rogers (1989) quando se trata de estudos em educação e psicologia, tendo-se o cuidado de evitar grupos de classes especiais. Os 848 estudantes de ambos os sexos e com idades variando de 14 a 18 anos, do ensino médio, da rede pública e privada de ensino, implicados nesta pesquisa, foram recrutados em 3 escolas da capital e 5 escolas de duas cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Detalhes concernentes à frequência dos sujeitos por variável controlada podem ser examinados na Tabela 1. Conforme pedido formal dos responsáveis das escolas, os nomes das instituições de ensino não serão mencionados.

A fim de melhor caracterizar o plano sociocultural das escolas pesquisadas, é conveniente dizer que as escolas escolhidas estão situadas em 3 grandes centros universitários urbanos gaúchos: localizados a leste, no centro e a noroeste do estado. Por consequência, os sujeitos que compõem a amostra se originam de diferentes regiões do estado, podendo, então, serem descritos como pertencentes a diversas nacionalidades de origem. Esta situação, de tipo cosmopolita, provavelmente atenua as possíveis diferenças socioculturais (mas, sem dúvida, não as elimina completamente) que podem influenciar a identificação com seus antepassados e/ou o modelo profissional associado a estas gerações precedentes. Assim, na realidade, não se esperaram encontrar diferenças nas respostas do questionário utilizado, segundo as características socioculturais. De fato, esta diferença não foi objeto de uma verificação empírica neste estudo. Entretanto, exploraram-se possíveis diferenças socioeconômicas segundo os tipos de escola: se públicas ou privadas.

TABELA 1  
 Frequência dos sujeitos (N=848) por cada variável controlada.

Variáveis		Sexo		Idade					Ano do Ensino médio			Tipo de escola	
		M	F	14	15	16	17	18	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	Privada	Pública
Sexo	Masculino	<b>370</b>											
	Feminino		<b>478</b>										
Idade	14	8	11	<b>19</b>									
	15	64	99		<b>163</b>								
	16	145	197			<b>342</b>							
	17	125	138				<b>263</b>						
	18	28	33					<b>61</b>					
Ano do ensino médio	1 <sup>o</sup>	49	57	19	47	26	13	1	<b>106</b>				
	2 <sup>o</sup>	159	212	0	115	185	60	11		<b>371</b>			
	3 <sup>o</sup>	161	207	0	1	129	189	49			<b>368</b>		
Tipo de escola	Privada	161	255	19	79	133	139	46	100	138	178	<b>416</b>	
	Pública	209	223	0	84	209	124	15	6	233	190		<b>432</b>

Obs.: Números em destaque representam os totais relativos a cada variável controlada. Os outros valores representam os índices (frequências) relativos a duas variáveis de controle associadas.

Os jovens participantes responderam dois instrumentos: um *Questionário Bio-Sociodemográfico* (apenas para controle das variáveis dependentes: *sexo, idade, tipo de escola e ano do ensino médio*) e a versão brasileira do *Questionário de Motivação Referente à Carreira* (QMRC-44), um instrumento que já foi objeto de verificação de suas qualidades psicométricas em língua portuguesa, no Brasil (Balbinotti, 2001; Balbinotti e Tétreau, 2002).

*Versão brasileira do Questionário de Motivação Referente à Carreira.*<sup>1</sup> O QMRC-44, de Dupont e Gingras (1995), foi elaborado com o objetivo de se poder conhecer melhor as fontes de motivação (ou desmotivação) de adolescentes do ensino médio relacionadas à suas orientações profissionais (Gingras e Chagnon, 1997). Ele possui 44 questões repartidas em quatro subescalas: *Significação do Trabalho* (ST), onde 13 itens avaliam a importância dada ao trabalho e as razões que motivam os jovens a trabalhar; *Autoconceito Profissional* (CP), onde 7 itens avaliam a imagem que o estudante tem dele mesmo com relação aos seus interesses, suas aptidões, suas competências e suas qualidades relacionadas às possibilidades futuras de trabalho; *Preparação à Carreira* (PC), onde 15 itens avaliam as atividades de planificação e de exploração efetuadas pelo estudante, os diversos aspectos que ele deve considerar e o conhecimento das profissões para que ele possa tomar uma melhor decisão referente ao seu futuro profissional; e, finalmente, *Aspirações Profissionais* (AP), onde 9 itens avaliam a precisão do projeto profissional de um jovem, sua satisfação geral referente ao local

deste projeto e a segurança que ele poderá realizá-lo. Para avaliar as atitudes de resposta dos jovens, com relação a essas diferentes dimensões, utiliza-se uma escala de tipo Likert (Likert, 1932), graduada em 4 pontos, indo de “completamente falso” (1) a “completamente verdadeiro” (4), segundo as dimensões em estudo. Por fim, cabe salientar que as propriedades métricas deste instrumento foram recentemente publicadas por Balbinotti e Tétreau (2002). Estes autores afirmam que as propriedades psicométricas da versão brasileira do QMRC-44 são manifestamente mais satisfatórias que as obtidas pela amostra original canadense-francesa.

## RESULTADOS, INTERPRETAÇÕES E DISCUSSÕES

A fim de responder, adequadamente, a questão central desta pesquisa, procedeu-se à exploração dos escores obtidos através do QMRC-44, segundo princípios norteadores comumente aceitos na literatura especializada (Angers, 1992; Bisquera, 1987; Bryman e Cramer, 1999; Dassa, 1999; Pestana e Gageiro, 2003; Reis, 2000; Sirkin, 1999; Trudel e Antonius, 1991; Vallerand, 1989). Caminho feito, apresentam-se, sucessiva e sistematicamente, os resultados das análises de itens, das estatísticas descritivas e das comparações de médias conforme a variável controlada (sexo, idade, ano de instrução do ensino médio e tipo de escola). Destaca-se que a apresentação formal da “análise de itens”, neste estudo, tem por objetivo demonstrar a confiabilidade dos valores das médias observadas; pois estas, por poderem ser enviesadas pela presença

de casos extremos, poderiam não ser representativa dos comportamentos inventariados, diminuindo o valor das conclusões (Pastana e Gageiro, 2003).

### Análise de itens

Destaca-se que as médias encontradas para cada um dos 44 itens estudados individualmente variaram entre 2,41 e 3,61; com desvios-padrões associados variando entre 0,53 a 0,85. Esses resultados indicam que, em média, os jovens respondem as questões de forma um pouco mais positiva que negativa. Mesmo assim, interpretam-se esses resultados preliminares como sendo satisfatórios, pois não houve aderência predominante (seja positiva ou negativa) a nenhum dos itens isolados, ou seja, itens com médias semelhantes aos valores extremos (1 ou 4), o que poderia indicar ausência de variabilidade de respostas – condição que impediria o prosseguimento das análises. Destaca-se, então, que a variabilidade dos resultados indica adequada homogeneidade na dispersão avaliada. Já a média encontrada para o instrumento total foi de 134,39 com um desvio-padrão associado de 13,17. Posto que, o intervalo total esperado era de 44 a 176 pontos (com média esperada de 110 pontos) e o observado foi de 99 a 171 (com um intervalo interquartil de 19 pontos), observam-se valores relativamente próximos entre as médias esperada e observada. Mesmo que a mediana das correlações item-total tenha sido satisfatória ( $r=0,38$ ), 3 questões (das 44) revelaram valores inferiores a  $r=0,20$ . Estes últimos dados poderiam indicar certa necessidade de revisão das qualidades métricas destes

itens, quando considerados isoladamente. Entretanto, comparando-se os índices Alpha, que variaram de 0,893 a 0,897, para os itens retirados, com o coeficiente Alpha para a escala total sem a exclusão de nenhum item (0,892), verificamos que esse procedimento torna-se desnecessário e improdutivo, podendo causar perda na validade de conteúdo (principalmente quanto à pertinência e a adequada exploração de todas as arestas – significados – do conceito). Finalmente, mesmo considerando o número relativamente elevado de itens (Dassa, 1999), destaca-se que o valor Alpha encontrado para a escala total revela um escore desejável da consistência interna do instrumento, com estes dados, um importante preditor da confiabilidade e precisão dos resultados.

### Estatísticas descritivas gerais

Como se pode observar na Tabela 2, os índices obtidos nas médias de motivação, independente da variável controlada, variaram, em valores nominais, relativamente pouco (133,5 a 137,6). O desvio-padrão seguiu nesta mesma ordem, variando de 12,1 a 15,4. Com o objetivo de verificar a adequação do uso de testes paramétricos para a comparação destas médias, e com base nos resultados dos desvios-padrão, a igualdade estatística das variâncias foi testada, comprovada e assumida (considerando o conjunto geral de dados por variável controlada no estudo) com ajuda do cálculo F de Levêne para as variáveis: *sexo* ( $F_{(1, 846)}=0,083$ ;  $p=0,773$ ), *idade* ( $F_{(4, 843)}=1,886$ ;  $p=0,111$ ) e *ano de instrução do ensino médio* ( $F_{(2, 842)}=2,801$ ;  $p=0,081$ ).

TABELA 2  
Cálculos de tendência central, dispersão e distribuição por variáveis em estudo.

Variáveis	Tendência central e dispersão					Distribuição				
	Média	D.P.	Min	Max	Inter-quartil	Normalidade		Assimetria	Achatamento	
						K-S <sup>a</sup>	Sig.			
Sexo	M	133,5	13,1	101	166	17	0,032	0,200 <sup>b</sup>	0,07 <sup>c</sup>	1,79 <sup>d</sup>
	F	135,2	13,2	99	171	19	0,037	0,140	0,87 <sup>c</sup>	1,12 <sup>d</sup>
Idade	14	137,6	14,1	113	160	18	0,102	0,200 <sup>b</sup>	0,15 <sup>c</sup>	0,79 <sup>d</sup>
	15	133,6	14,1	99	171	20	0,052	0,200 <sup>b</sup>	0,21 <sup>c</sup>	0,07 <sup>d</sup>
	16	133,9	12,4	104	166	17	0,046	0,086	0,63 <sup>c</sup>	1,36 <sup>d</sup>
	17	135,5	13,2	102	170	18	0,035	0,200 <sup>b</sup>	0,41 <sup>c</sup>	1,22 <sup>d</sup>
	18	133,8	14,6	105	165	23	0,081	0,200 <sup>b</sup>	0,26 <sup>c</sup>	1,47 <sup>d</sup>
Escola	Privada	133,9	12,1	101	165	17	0,036	0,200 <sup>b</sup>	0,87 <sup>c</sup>	1,78 <sup>d</sup>
	Pública	134,9	14,3	99	171	20	0,040	0,097	0,48 <sup>c</sup>	1,61 <sup>d</sup>
Ano do ensino médio	1 <sup>o</sup>	133,9	15,4	100	171	22	0,058	0,200 <sup>b</sup>	0,73 <sup>c</sup>	0,93 <sup>d</sup>
	2 <sup>o</sup>	134,1	12,8	99	170	18	0,029	0,200 <sup>b</sup>	0,24 <sup>c</sup>	0,75 <sup>d</sup>
	3 <sup>o</sup>	134,9	12,1	102	165	18	0,041	0,200 <sup>b</sup>	0,42 <sup>c</sup>	1,87 <sup>d</sup>

<sup>a</sup> Correção Lilliefors de significância.

<sup>b</sup> Nível mais baixo da real significância.

<sup>c</sup> Simetria aceita para valores entre -1,96 e +1,96.

<sup>d</sup> Curva mesocúrtica aceita para valores entre -1,96 e +1,96.

De maneira geral, esses resultados são excelentes indicadores para o uso de instrumentais paramétricos de comparação das médias. A única exceção encontrada foi com a variável *tipo de escola* ( $F_{(1, 846)} = 11,572$ ;  $p < 0,01$ ). Esse último resultado poderia tornar complexa a análise paramétrica desses dados. Sendo assim, e para não deixar dúvida quanto à pertinência do uso de instrumentais paramétricos, testaram-se, pormenorizadamente, os índices de normalidade pelo cálculo Kolmogorov-Smirnov ( $p > 0,05$ ), a assimetria ( $-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$ ) e o achatamento ( $-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$ ). Sem exceções (ver Tabela 2), estes resultados indicaram que se trata de dados com aderência à normalidade, portanto passíveis de uso dos instrumentais desejados.

Dos valores referentes às estatísticas de dispersão (ver Tabela 2), nota-se relativa homogeneidade quanto aos valores mínimos e máximos obtidos nas variáveis controladas. Os valores mínimos variaram apenas

14 pontos e os máximos, 11. Estas variabilidades encontradas, independente da variável em estudo, podem ser compreendidas como homogêneas nos casos extremos, seja à direita ou à esquerda da curva de distribuição. Ainda, testou-se a possível existência de casos aberrantes, com ajuda de gráficos de bigodes (ver Figura 1). Não foi encontrado qualquer caso aberrante. Podem-se interpretar esses resultados indicando que o *sexo*, a *idade*, o *tipo de escola* e o *ano de instrução no ensino médio* não predizem nem impulsionam, de forma unitária, um comportamento de aquiescência positiva ou negativa. Futuras ocorrências de casos aberrantes à direita ou à esquerda da curva distribuição poderiam ser interpretadas apenas como diferenças individuais (que logicamente podem ocorrer), mas parece que não associadas às variáveis controladas. A partir destes cuidados, podem-se analisar as médias observadas com maior confiabilidade!

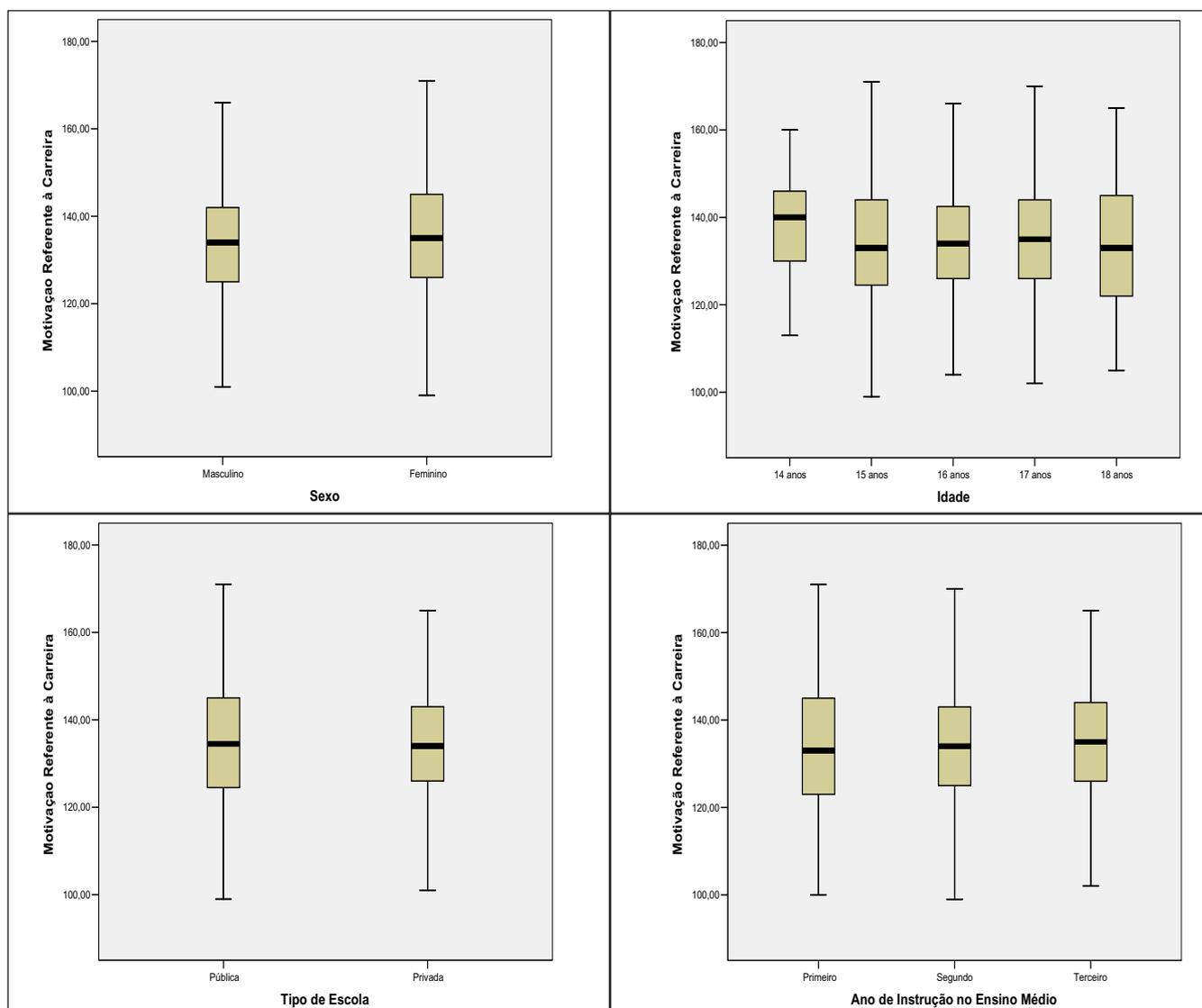


Figura 1 – Gráficos de Bigodes para análise de casos aberrantes nas variáveis em estudo.

## Comparações de médias

Quanto à variável *sexo*, um teste *t* para amostras independentes foi conduzido e seus resultados ( $t_{(846)} = -1,843$ ;  $p = 0,066$ ) indicaram não existir diferenças significativas entre os níveis de motivação referente à carreira *dos* e *das* adolescentes em estudo. Na realidade, seria muito difícil de explicar, objetivamente, se diferenças significativas fossem encontradas! Entretanto, mesmo não sendo o caso, se pode notar que o índice de significância não está extremamente distante do valor de aceitação desta diferença (isto é,  $p \leq 0,05$ ). Sendo assim, se pode pensar que existe uma certa “tendência” de maior motivação referente à carreira favorável às jovens secundaristas investigadas. Em uma tentativa de interpretar essa “tendência”, se pode pensar que esses resultados vêm ao encontro do consenso que existe na sociedade em aceitar que *as meninas* “maturam” mais cedo que *os meninos*, quase que independente dos comportamentos humanos ligados a personalidade onde se associa, direta ou indiretamente, o termo *maturidade* (social, emocional, sexual-hormonal, intelectual, afetivo, etc.). Parece que, de alguma forma, a criação dos filhos, na sociedade gaúcha (e quem sabe na sociedade ocidental?), estimula certos comportamentos e ações que são típicos *das* adolescentes e outros que são típicos *dos* adolescentes. Posto que os comportamentos preditores da motivação referente à carreira não foram explorados neste estudo, a melhor explicação até o momento seria aquela de caráter cultural ou regional. Mas estudos específicos devem ser conduzidos a fim de se poder encontrar uma explicação mais objetiva (decisiva), e não tão abrangente! Finalmente, entende-se que os resultados objetivos encontrados sustentam a interpretação de que o fato dos jovens serem do sexo masculino ou feminino não determinam (ou não é suficiente) diferenças em seus níveis de motivação referente à carreira.

Quanto à variável *idade*, realizou-se a estatística ANOVA One-Way e seus resultados ( $F_{(4, 843)} = 1,040$ ;  $p = 0,385$ ) indicaram não existir nenhuma diferença significativa ( $p > 0,05$ ) entre as idades (14 a 18 anos) em estudo. Tal resultado apresenta implicações favoráveis e desfavoráveis à teoria. No que se refere aquelas de caráter favorável, pode-se interpretar que neste curto período do ciclo vital humano (14 a 18 anos) os adolescentes apresentam, em geral, índices muito similares, nas mesmas questões, resultando em níveis semelhantes de motivação referente à carreira, do ponto de vista estatístico. Teoricamente, estes jovens se encontram no estado de exploração, e especificamente realizando as tarefas de *cristalização de uma preferência profissional* e *planificação de uma carreira futura*. De maneira geral, eles ainda

não saíram para, efetivamente, *explorar* o mercado de trabalho, enfrentando certas dificuldades que os levariam a ter que utilizar seus reais recursos (ações) motivacionais, atitudinais e afetivo-cognitivos. Quanto ao caráter desfavorável, poder-se-ia esperar que estes níveis de motivação efetivamente variassem, elevando-se, significativamente, de acordo com o avanço das idades e/ou frente a eminência do ingresso no mundo do trabalho, ou de uma decisão de um curso superior. Entretanto, nessa faixa etária estudada, isso não se aplica, ao menos com a amostra em questão. Pode ser que exista um aumento significativo nos níveis de motivação quando os jovens estiverem mais próximos dos 25 anos e/ou efetivamente trabalharem, explorando suas reais capacidades, habilidades, aptidões, valores e interesses, saindo da simples manifestação de uma perspectiva futura e entrando, de fato, no mundo profissional real, que possivelmente exigiria uma atualização de seu autoconceito profissional.

De acordo com as médias apresentadas na Tabela 2, podem-se apenas testemunhar índices nominais, crescentes e lineares (mas não significativos) desta motivação entre as idades de 15, 16 e 17 anos. No caso dos 18 anos, nota-se uma nova queda nos índices aproximando-se àqueles obtidos aos 16 anos. No caso dos 14 anos, nota-se que os mais jovens aderem melhor às possibilidades de respostas mais positivas. Isso pode deixar entender que esses últimos respondem mais positivamente por uma relativa (e quem sabe pouco madura!) falta de critérios atitudinais de respostas mais consistentes, estáveis e precisos. Estes mesmos comportamentos de resposta foram encontrados em um recente estudo (Balbinotti e Tétréau, 2006) que buscava explorar, precisamente, os índices de maturidade vocacional de adolescentes. Considerando esses aspectos, pode-se hipotetizar uma possível correlação entre os comportamentos de resposta a questionários de maturidade vocacional e de motivação referente à carreira. Mais uma vez, vale a pena desenvolver estudos futuros para verificar essas importantes hipóteses-interpretativas levantadas.

Quanto à variável *tipo de escola* (se pública ou privada) um teste *t* para amostras independentes foi conduzido e seus resultados ( $t_{(811,42)} = 1,096$ ;  $p = 0,273$ ) indicaram não existir diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) entre as respostas dos adolescentes de escolas privadas e seus pares de escolas públicas. Analisando os valores das médias apresentadas na Tabela 2, denota-se uma pequena diferença, embora apenas nominal, favorável aos estudantes de escola pública. Estatisticamente, deve-se dizer que o fato dos jovens investigados estarem em um ou outro tipo de escola não é suficiente para alterar significativamente seu nível de motivação referente à carreira. Este resultado foi contrário aquele

obtido no estudo de Balbinotti e Tétreau (2006), onde os autores encontraram diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas médias da maturidade vocacional, quando controlada esta variável. Parece que, neste caso, o fato de ser mais ou menos maduro profissionalmente não interfere nas forças (internas et/ou externas) que produzem os desencadamentos, as direções, as intensidades e as persistências no comportamento de um jovem, notadamente dentro da ótica de sua orientação profissional futura. Parece que realizar ou não certas tarefas de desenvolvimento vocacional, ao menos aquelas relativas ao estado de exploração (notadamente cristalização e especificação), não está em relação com a significação motivacional da perspectiva futura, como Lens (1993) deixou crer em sua teoria. Na verdade, novos estudos, com outras amostras e onde se prioriza um intervalo de idade maior, poderiam esclarecer melhor esses pontos de divergência. Um único estudo e com uma única amostra (e de origem não-aleatória) não parece suficiente para colocar em cheque uma teoria.

Analisando os resultados referentes às estatísticas de dispersão (ver Tabela 2) e conforme o resultado do cálculo  $F$  de Levène ( $F_{(1, 846)} = 11,572$ ;  $p < 0,01$ ) apresentado no item *estatísticas descritivas gerais* para esta variável em questão, nota-se que uma significativa diferença estatística foi encontrada, precisamente, na variabilidade das respostas. Parece que o fato de estudar em uma escola pública expõe os alunos a uma maior diversidade de manifestações (respostas) com relação às suas motivações à carreira futura. Uma possível explicação para esse fenômeno é que os alunos de escola pública podem não ter uma tão grande certeza de seu futuro profissional (teoria da perspectiva futura), quando comparados àqueles de escolas privadas, refletindo assim essa maior variabilidade. O fato de estes últimos apresentarem, em média, uma maior estabilidade econômica pode explicar o fato destes sentirem-se um pouco mais tranquilos e certos de um futuro profissional também mais estável (detectado apenas pela menor variabilidade de suas respostas), mas sublinha-se que, por um lado, essa tranquilidade não afeta os valores de média (ver Tabela 2) e, por outro lado, acredita-se que outros aspectos (embora não detectados) possam também ser importante para explicar esse fenômeno.

Quanto à variável *ano de instrução do ensino médio* (se primeiro, segundo ou terceiro), a estatística ANOVA One-Way foi realizada e seus resultados ( $F_{(2, 842)} = 0,507$ ;  $p = 0,602$ ) indicaram não existir diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) nos índices médios de motivação referente à carreira (MRC) entre os três anos em estudo. Tal resultado não é surpreendente, pois se pode imaginar que, se não houve diferenças

entre as *idades*, pouco se esperava encontrar nesta variável. Inclusive, os índices referentes a correlação de Spearman ( $\rho_{(848)} = 0,672$ ;  $p < 0,001$ ), devido a natureza dependente dos dados, deixam claro a associação empírica entre essas duas variáveis. Sendo assim, parece que nem a eminência de uma possível necessidade de decisão de um curso superior (no terceiro ano do ensino médio) é suficiente para estes jovens apresentarem índices significativamente mais elevados de MRC, ou seja, parece que eles não apresentam uma maior disponibilidade a uma ação motivacional (condição para responder às atitudes motivacionais apresentadas), notadamente aquela referente ao seu desenvolvimento vocacional, quando comparada a seus pares dos anos anteriores. É claro que, considerando a semelhança estatística encontrada nas médias ( $p > 0,05$ ), a melhor interpretação seria a análise de casos isolados. Isso nos leva a imaginar a possibilidade de existirem, concretamente, jovens que apresentam diferentes níveis de motivação referente à carreira (podendo ser altos, médios ou baixos), independente do ano do ensino médio em que se encontram. Não obstante a este fato, é curioso notar que há um aumento linear nos índices médios de MRC (ver Tabela 2), embora não tenha sido suficientemente pronunciado para ser detectado no nível da significância estatística.

Entretanto, ao analisar-se pormenorizadamente os desvios-padrões, nota-se que os índices de variabilidade das respostas vão diminuindo, também de forma linear, indicando que esta variabilidade tende a ser mais consistente, estável e precisa no terceiro ano do ensino médio. A constatação empírica desta tendência pôde ser confirmada por resultados significativos encontrados na estatística  $F$  de Levène, precisamente nos seguintes pares em análise: primeiro e segundo anos do ensino médio ( $F_{(1 e 2)} = 4,854$ ;  $p = 0,028$ ); primeiro e terceiro anos do ensino médio ( $F_{(1 e 3)} = 4,577$ ;  $p < 0,033$ ). Quanto aos resultados encontrados no par correspondente ao segundo e terceiro anos do ensino médio ( $F_{(2 e 3)} = 0,047$ ;  $p < 0,829$ ), estes não se revelaram significativamente diferentes, embora efetivamente tenha havido uma diminuição nominal na variabilidade das respostas. Considerando esse conjunto de resultados para esta variável, pode-se interpretá-los indicando que uma das possíveis explicações para esse fenômeno seja a observação de Nuttin (1980b) referente aos estudantes que agregam valor mais positivo aos objetivos (objetos alvo). Para esse autor, este comportamento está em relação estreita com a capacidade destes estudantes se comprometerem com seus estudos (a curto prazo) e com sua carreira (a longo prazo). Portanto, parece que a consistência, a estabilidade e a precisão de respostas dos adolescentes de terceiro ano pode estar representando esse comportamento, embora, em média, não foram

detectadas diferenças significativas, apenas variações em nível individual (ou de um pequeno grupo).

### CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA NOVOS ESTUDOS

Este trabalho permitiu explorar possíveis diferenças e/ou semelhanças estatísticas encontradas nas respostas de 848 adolescentes de ambos os sexos, com idades variando de 14 a 18 anos, oriundos de escolas públicas e privadas de três localidades do estado do Rio Grande do Sul. A partir dos cuidados procedurais, éticos e metodológicos, os resultados não indicam diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas médias das respostas sobre motivação referente à carreira (MRC) dos adolescentes avaliados quando controladas as variáveis: *sexo* (masculino e feminino), *idade* (de 14 a 18 anos), *tipo de escola* (se pública ou privada) e *ano de instrução no ensino médio* (do primeiro ao terceiro). Mesmo não sendo possível generalizar os resultados obtidos nesta pesquisa (pois o procedimento de coleta amostral foi não-aleatório), tanto o número de sujeitos em estudo quanto à pluralidade setorial onde foram coletadas as respostas dos sujeitos permitem, ao menos, conclusões hipotéticas importantes.

Mesmo considerando esta limitação de caráter amostral, pode-se concluir que não houve diferenças significativas nas médias observadas no interior de cada uma das variáveis controladas neste estudo. Não obstante a não significância estatística, pode-se dizer (hipotetizar) que *as* adolescentes deste estudo (independente do tipo de escola, idade e ano de instrução do ensino médio) apresentam certa tendência ( $p = 0,066$ ) em expressar maior motivação (referente à carreira) que *os* adolescentes. Parece que a cultura gaúcha (ou ocidental?) tende, de alguma forma, ao consenso de aceitar que *as meninas* “maturam” mais cedo que *os meninos* (Balbinotti e Tétreau, 2006), quase que independente dos comportamentos humanos ligados a personalidade onde se associa, direta ou indiretamente, o termo *maturidade* (social, emocional, sexual, intelectual, afetivo – motivacional? – e etc.).

Mas a conclusão fundamental deste estudo está baseada nos tópicos relativos a variabilidade das respostas dos adolescentes avaliados. Fundamentalmente, as respostas dos adolescentes do primeiro ano do ensino médio, independente da idade, do sexo e do tipo de escola, variaram significativamente mais do que a de seus pares dos outros anos em estudo. Considerando o fato de que esta variação não está associada, necessariamente, com a idade dos jovens (pois quando controlada a variável idade, nem as médias e nem as variâncias apresentaram diferenças significativas), pode-se hipotetizar que uma parte destes jovens não

responde tão positivamente quando perguntados sobre sua motivação à carreira, deixando entender que existem dúvidas (problemas) associadas a sua perspectiva futura de trabalho ou carreira, independente de suas idades. Ao observar, mais detalhadamente, a Tabela 1, nota-se que atrasos escolares podem ser supostos, afinal de contas, dos 106 adolescentes que integram o grupo avaliado de primeiro ano de instrução do ensino médio, 14 deles (quase 14% do grupo) têm dezessete anos ou mais, sendo que a idade esperada seria de 15 anos (aceitando-se uma variação de 1 ano para baixo ou pra cima). Acredita-se que, além dos tipos de resposta impulsionados por uma possível falta de critérios maturacionais, que conforme Balbinotti e Tétreau (2006) pode ser típico de adolescentes de 14 anos, os jovens que enfrentam atrasos escolares podem, efetivamente, ter sua motivação prejudicada, exatamente como explica Nuttin (1980b) quando observou que os estudantes que agregam valor mais positivo aos objetivos (objetos alvo) manifestam relações mais estreitas com seus estudos (em curto prazo) e com sua carreira (em longo prazo). Destarte, aqueles que manifestam valores mais negativos, relacionam-se de forma menos comprometida com seus estudos e com suas carreira, podendo esta desmotivação ser uma explicação, inclusive, de seus atrasos e/ou reprovações escolares.

Dentro desta mesma linha de pensamento, pode-se compreender a significativamente maior variabilidade dos estudantes de escolas públicas. A detecção desta característica nos dados deste grupo pode, por um lado, estar também representando um relacionamento menos comprometido com seus estudos, afinal, por razões que transcendem ao desejo deste grupo menos favorecido financeiramente, estes podem-se sentir impulsionados a entrar mais rapidamente no real mundo do trabalho, sem, inclusive, uma reflexão cuidadosa de suas preferências profissionais (Balbinotti, 2003), entrando nos espaços profissionais possíveis. Por outro lado, é claro que essa realidade não caracteriza todos os estudantes de escola pública avaliados (mesmo porque as diferenças encontradas nas variâncias das respostas não chegaram a afetar significativamente as médias), mas basta ser a realidade de alguns deles para que a variabilidade de respostas seja significativamente aumentada, quando comparada com seus pares de escolas privadas.

Finaliza-se este estudo indicando que estas conclusões podem ser particularmente úteis para orientadores vocacionais e psicólogos escolares, notadamente àqueles profissionais que orientam, mais especificamente, alunos do ensino médio (de 14 a 18 anos) e se interessam em explorar sua motivação referente à carreira. Então, elementos como *Significação do Trabalho* (por exemplo, aquelas associadas à importância dada ao trabalho e as razões que motivam

os jovens a trabalhar), *Autoconceito Profissional* (fundamentalmente aqueles que avaliam o conceito que o estudante tem dele mesmo com relação aos seus interesses, suas aptidões, suas competências e suas qualidades relacionadas as possibilidades futuras no mundo do trabalho), *Preparação à Carreira* (atividades de planificação e exploração efetuadas pelo estudante) e, finalmente, *Aspirações Profissionais* (precisão e satisfação do projeto profissional do jovem), ao menos aqueles que foram avaliados a partir da Versão Brasileira do Questionário de Motivação Referente à Carreira (QMRC-44), parecem ser uma fonte importante de informação, permitindo que esses profissionais entendam melhor como esses elementos se integram na dinâmica geral da personalidade vocacional dos jovens. Destaca-se que estes profissionais devem considerar os resultados aqui apresentados para integrar em modelos de orientação e de educação para a carreira futura que sejam adequados aos grupos específicos estudados. Por fim, cabe salientar que medidas de motivação referente à carreira são particularmente interessantes quando utilizadas dentro de um contexto maior, ou seja, quando esses profissionais se interessam em ajudar o jovem na complexa preparação de sua vida profissional futura.

Novos estudos devem ser conduzidos a fim de se verificar a existência de possíveis diferenças estatísticas nos níveis de motivação referente a carreira, mas controlando, por um lado, mais do que uma variável em conjunto – metodologias multivariadas de análise – (por exemplo, meninas de 14 anos em relação a meninos de 14 anos, controlado pelo tipo de escola e ano do ensino médio) e, por outro lado, outras variáveis pertinentes que não foram exploradas neste estudo (cidades – capital e interior –, escolas urbanas, semirurais e rurais, entre outras). Ainda, estudos onde se aprofundam as dimensões da motivação também são requeridos, pois, assim, acredita-se poder melhor explicar os fenômenos relativos a esse importante aspecto da personalidade humana e sua integração no desenvolvimento profissional do adolescente. Estudos longitudinais e transeccionais, incluindo uma extensão maior de idades e de anos de estudo também seriam indicados para melhor explorar a presença de diferenças significativas entre as médias das variáveis exploradas; bem como a inclusão de outros estados do desenvolvimento profissional humano.

## REFERÊNCIAS

- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Balbinotti, M. A. A. (2001). Vers un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles durant l'adolescence. Tese de doutorado não publicada, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, Montréal.
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A Noção Transcultural de Maturidade Vocacional na Teoria de Donald Super. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16, 461-473.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2002). Qualidades psicométricas da versão brasileira do Questionário de Motivação Referente à Carreira. *Psico*, 33, 343-362.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2006). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. *Psicologia em Estudo*, 11, 551-560.
- Bisquera, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.
- Blustein, D. L., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. Em: M. Savickas e col. (Eds.) *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (p. 345-368). Palo Alto, CA: Davies-Black Published.
- Brown, K. W. & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74, 349-368.
- Brownlow, S., Gilbert, N. M., & Reasinger, R. D. (1997). Motivation, personality preferences, and interests in college students. *Journal of Psychological Practice*, 3, 128-140.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., & Willness, C. (2005). Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: Testing a self-determination approach to the internalization of cultural practices, identity, and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 423-443.
- Dassa, C. (1999). *Analyse multidimensionnelle exploratoire et confirmative*. Montréal: Université Montréal.
- Deci, E.L., La Guardia, J.G., Moller, A.C., Scheiner, M.J., & Ryan, R.M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313-327.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Dupont, P., & Gingras, M. (1995). *Questionnaire de motivation au regard de la carrière*. Sherbrooke: Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2240-2265.
- Farmer, H. S. (1997). Diversity and women's career development. *Women's mental health & Development*, 2, 344-256.
- Forner, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation des projets. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 139-153.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gingras, M., & Dupont, P. (1990). *Questionnaire sur l'éducation à la carrière*. Sherbrooke: Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Gingras, M., & Chagnon, D. (1997). Motivation et orientation: un but significatif. *Colloque national touchant le développement de carrière*, 23, 65-73.
- Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165-177.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education. Monographs on Career Education*. Washington, DC.: US Government Printing Office.

- Inoue, Y. (1999). *The occupational and educational attainment process: the role of adolescence status aspirations*. Maryland: University Press of America.
- Kokosowski, A. (1987). L'orientation dans les formations des jeunes sans qualification. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 35-52.
- Lens, W. (1981). *Cognition in human motivation and learning*. Leuven, Hillsdale: Leuven University and Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Lens, W. (1991). *Motivation and Learning*. Rapport de Recherche. Centre de recherche sur la Motivation et la perspective future. Belgique: Université de Louvain.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 14, 69-83.
- Lens, W., & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and demotivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Likert, R. A. (1932). Technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 44-53.
- Maguire, T. O., & Rogers, W. T. (1989). Proposed solutions for nonrandom in educational research. *Canadian Journal of Education*, 14, 170,181.
- McFadden, A. (1997). *Développement d'un instrument de mesure de la motivation au regard de la carrière pour les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire*. Dissertação de mestrado, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada.
- Mullis, A. K., Mullis, R. L., & Brailsford, J. C. (1997). Relationships between academic confort and career interests among rural high school students. *Psychological Reports*, 80, 459-466.
- Nuttin, J. (1980a). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nuttin, J. (1980b). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Patrick, H., Neighbors, C., & Knee, C. R. (2004). Appearance-related social comparisons: The role of contingent self-esteem and self-perceptions of attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 501-514.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. G. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Poole, M. E., Langan-Fox, J., Ciavarella, M., & Omodei, M. (1991). A contextual model of professional attainment: Results of a longitudinal study of career paths of men and women. *Counseling Psychologist*, 19, 603-624.
- Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture. *Personal Relationships*, 12, 146-163.
- Reis, E. (2000). *Estatística descritiva*. Lisboa: Sílabo.
- Ruel, P. H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 10, 247-260.
- Ruel, P. H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 13, 239-260.
- Schneider, B., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. New Heaven, CT: Yale University Press.
- Shukla, P. (1994). Vocational interests as related to general mental abilities and achievement motivation. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 25, 35-42.
- Sirkin, R. M. (1999). *Statistics for the Social Sciences*. London: Sage Publications.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B, Luytten, P., & Goossens, L. (2005). Psychological control and adjustment: The mediating role of maladaptive perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 38, 487-498.
- St-Louis, S., Vigneault, M., & Trahan, M. (1983). *Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement pour des élèves de quatrième, cinquième secondaire et de l'enseignement collégial*. Manual de Utilização. Laval (Québec): Collège Montmorency.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper Collins.
- Super, D. E. (1963a). Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behavior. In D. E. Super (ed.). *Career development: Self concept theory* (pp. 1-16). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1963b). Toward making self-concept theory operational. In D. E. Super (ed.). *Career development: Self concept theory* (pp. 17-32). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1972). Vocational development theory in twenty years. In J. M. Whiteley, & A. Resnikoff (eds.). *Perspectives on vocational development*. Washington: American Personnel and Guidance Association.
- Super, D. E. (1980). A life-time, life-space, approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Super, D. E. (1985a). Exploration des frontières du développement vocationnel. *Connat*, 8, 271-297.
- Super, D. E. (1985b). Coming of age in Middletown: careers in the making. *American Psychologist*, 40, 405-415.
- Super, D. E. (1990). The life-span, life-space approach to career development. Em: D. Brown, L. Brooks (eds.). *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of night-grade boys*. New York: Teachers College Press.
- Super, D. E., Savickas, M. L., Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks (eds.). *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Sverko, B. (1995). *Life roles, values and careers: International findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trudel, R., & Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Urakami, M. (1996). Development of self-growth motivation in the career exploration process: Among women's junior college students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, 400-409.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle des questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec): Études Vivantes.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). *Revue Canadienne de Sciences du Comportement*, 21, 323-349.
- Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27, 273-299.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC: Éditions du renouveau pédagogique.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201.
- Williams, G. C., Levesque, C., Zeldman, A., Wright, S., & Deci, E. L. (2003). Health care practitioners' motivation for

tobacco-dependence counseling. *Health Education Research*, 18, 538-553.

Recebido em: 22/05/2007. Aceito em: 13/01/2009.

**Nota:**

<sup>1</sup> Informações adicionais sobre a versão brasileira deste instrumento podem ser requeridas aos autores deste estudo.

**Autor:**

Marcos Alencar Abaide Balbinotti – Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canadá.

Bernard Tétreau – Université de Montréal, Montréal, Canadá.

Marcelle Gingras – Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canadá.

**Enviar correspondência para:**

Marcos A. A. Balbinotti

7, rue de l'Artiste

Kirkland (Qc) Canada

H9J 4B6

E-mail: <marcos.balbinotti@uqtr.ca>