



MARILDA APARECIDA DANTAS GRACIOLA

**AUTOEFICÁCIA OCUPACIONAL E DE DECISÃO
DE CARREIRA: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO
EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

CAMPINAS

2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARILDA APARECIDA DANTAS GRACIOLA

**AUTOEFICÁCIA OCUPACIONAL E DE DECISÃO DE CARREIRA: ANÁLISE
DE UMA INTERVENÇÃO EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
MARILDA APARECIDA DANTAS GRACIOLA E
ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ROBERTA
GURGEL AZZI.**

Assinatura da Orientadora

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Roberta Azzi", is written over a horizontal dashed line.

CAMPINAS

2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G753a Graciola, Marilda Aparecida Dantas, 1977-
Autoeficácia ocupacional e de decisão de carreira : análise de uma
intervenção em estudantes do ensino médio público / Marilda Aparecida Dantas
Graciola. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Roberta Gurgel Azzi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Autoeficácia. 2. Carreira. 3. Ensino médio. I. Azzi, Roberta Gurgel, 1956-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Occupational self-efficacy and career decision-making : analysis of an
intervention on public high school students

Palavras-chave em inglês:

Self-efficacy

Career

High school

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Roberta Gurgel Azzi [Orientador]

Silvio Duarte Bock

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Ana Paula Porto Noronha

Data de defesa: 25-02-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

AUTOEFICÁCIA OCUPACIONAL E DECISÃO DE CARREIRA:
ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO EM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO PÚBLICO

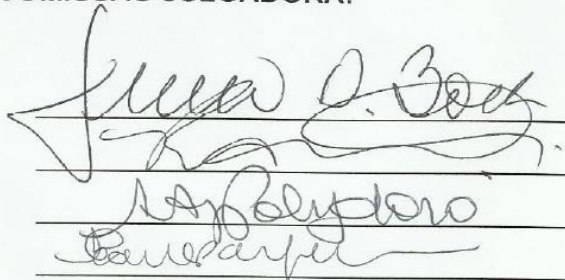
Autor : Marilda Aparecida Dantas Graciola
Orientador: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Marilda Aparecida Dantas Graciola e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/2015
Assinatura: Roberta Azzi

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:


The image shows three handwritten signatures on a line. The first signature is the most prominent and appears to be 'Júlio J. B...'. The second signature is less legible. The third signature is 'Roberta Azzi'.

RESUMO

O presente trabalho, de delineamento quase-experimental, investigou os efeitos de uma intervenção focada na exploração e no planejamento quanto ao futuro acadêmico/profissional em estudantes do ensino médio público. A proposta dessa intervenção está pautada na Teoria Social Cognitiva de Carreira que está voltada a pesquisar, compreender, analisar, discutir e intervir no campo de desenvolvimento de carreira, enfatizando os papéis dos pensamentos autorreferentes na motivação e no comportamento humano. A intervenção foi intermediada pelo livro *O futuro está logo ali, Elpídio – Entre nesta conversa sobre pensar o que vem adiante*, cujo conteúdo, guiado por questões, reflexões e busca de informações sobre o desenvolvimento de carreira do personagem Elpídio, é que serviram de embasamento. A investigação ocorreu por meio das análises das percepções de crenças de autoeficácia na tomada de decisões de carreira, autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais dos estudantes, em condições de pré e pós-teste. Participaram 166 estudantes da 2ª série do ensino médio de duas escolas públicas paulistas, divididos em dois grupos experimentais e dois grupos de controle. Foram utilizados como materiais o livro citado e instrumentos de coleta de dados, sendo estes: 1) questionários de caracterização; 2) escala de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais; e 3) escala de autoeficácia na tomada de decisão de carreira. O desenvolvimento da intervenção ocorreu durante um semestre letivo, de forma coletiva e em encontros periódicos realizados nas salas de aula da própria escola e com apoio de professores. Os instrumentos foram aplicados antes e depois da intervenção. A análise de dados permitiu a verificação da intervenção por meio da comparação entre o pré e o pós-teste, bem como as comparações entre as variáveis pessoais e sociais dos estudantes dos grupos experimentais e de controle. Os resultados de análises de correlações (Spearman) entre as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais indicaram convergências entre as categorizações de ocupações para ambos os grupos, sendo que o GE apresentou ampliação nas correlações. Nas comparações entre grupos foram identificadas diferenças significativas entre sexos, etnias, escola, renda familiar e se exerce trabalho remunerado para ambos os grupos. Nas análises de variância (Anova) identificou-se no GC diminuição das percepções de autoeficácia em diferentes categorias, enquanto que o GE manteve suas percepções na maior parte delas. Os resultados encontrados trouxeram contribuições para embasar perspectivas quanto aos projetos de vida no que tange ao planejamento de carreira de estudantes do ensino médio de escolas públicas pautadas na Teoria Social Cognitiva de Carreira.

Palavras-chave: autoeficácia, carreira, ensino médio.

ABSTRACT

This quasi-experimental designed work investigated the effects of an intervention focused on the exploration and planning of the professional/academic future of public high school students. This intervention is based on Social Cognitive Theory of Career, which has as its objective to research, to understand, to analyze, to discuss and to intervene in the field of career development, with emphasis on the roles of self-referral thoughts in human motivation and behavior. It was mediated by the book named *O futuro está logo ali, Elpídio – Entre nesta conversa sobre pensar o que vem adiante. (The future is right there, Elpídio – Join this conversation about thinking on what is coming next)* This narrative brings the character Elpídio and his questions, reflections and search for information about his career development. The investigation happened through analyses of career decision-making self-efficacy perceptions, occupational self-efficacy of formation, and students' occupational interests. There was a pre and a post-test. One hundred sixty-six students participated. They go to the second year of high school in two public schools in São Paulo State, and they were divided into two experimental and two control groups. The materials used were the above mentioned book, and the following instruments: 1) characterization questionnaire; 2) the Occupational Self-Efficacy of formation and occupational interests 3) the Career Decision Self-Efficacy Scale. The intervention lasted one school semester. It was conducted in a collective way, through periodic meetings at the schools, inside the classrooms, and with the teachers' support. The instruments were applied before and after the intervention. Data analyses allowed to verify the intervention by comparing the pre and post test results, as well as the comparisons among the students' personal and social variables of the experimental and control groups. The results of the correlations analyses (Spearman) between occupational self-efficacy of formation and occupational interests indicated similarities between the categorizations of occupations for both groups, having the experimental groups presented more correlations. When comparing both groups, significant differences were identified among genres, ethnicities, school, familiar income, and if they have a paid job. Through variation analysis (Anova) it was identified in the control group higher occurrence of the decreasing of self-efficacy perceptions, whereas the experimental group maintained its perceptions in most part of the categories. The results brought contributions to support life projects as to career planning of public high school students, guided by the Social Cognitive Theory of Career.

Key-words: self-efficacy, career, high school.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	6
1. ENSINO MÉDIO E TRABALHO	9
1.1. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	17
2. TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE CARREIRA E AUTOEFICÁCIA	23
2.1. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	23
2.2. TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE CARREIRA (TSCC).....	28
2.2.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA	36
2.2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA – PESQUISAS BRASILEIRAS.....	49
2.2.3 CONSIDERAÇÕES EM INTERVENÇÕES NA AUTOEFICÁCIA DE CARREIRA: ABORDAGENS E EXPERIÊNCIAS.....	55
3. OBJETIVOS	60
4. HIPÓTESES	61
5. MÉTODO	62
5.1. PARTICIPANTES	63
5.2 MATERIAL	68
5.3 PROCEDIMENTOS	79
5.4 CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO REALIZADA.....	81
5.5 ANÁLISES DE DADOS	85
6. RESULTADOS	98
7. DISCUSSÃO	145
8. CONSIDERAÇÕES	167
9. REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	188

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais José e Luzia e a minha irmã Marli, pelo apoio incondicional e por me ensinarem o valor dos estudos e do trabalho. E ao Valbert, pela paciência e por me acompanhar em mais um dos meus projetos.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com apoio de pessoas especiais das quais agradeço infinitamente. Grata a Deus por tê-las colocado em meu caminho!

Agradeço a minha orientadora, a admirável Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi, por acreditar que eu poderia concretizar este trabalho e por me proporcionar o aprendizado do “princípio da continuidade” (nome dado por mim). Nas mais diversas atividades que compartilhamos e diante de desafios, quando eu já pensava que não encontraria uma saída, ela me surpreendia com mais uma alternativa.

Agradeço aos amigos da jornada de doutorado Neapsiano: Cacilda Encarnação Augusto Alvarenga, Daniela Couto Guerreiro-Casanova, Marcos de Toledo Benassi e Rogério Gomes Neto. Vocês foram fundamentais nesse processo, sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui! Obrigada por me ajudar em dividir as dúvidas, as preocupações e, sobretudo, por compartilharem comigo o precioso conhecimento de vocês.

Agradeço aos professores da banca de defesa a Dra. Ana Paula Porto Noronha, Dr. Silvio Bock, Dr. Rodolfo Ambiel e Dra. Soely Polydoro pela disponibilidade, pelas valiosas contribuições e pelo reconhecimento. Fiquei feliz em reencontrar a minha professora Ana Paula Porto Noronha nesta fase de minha formação e poder contar novamente com seus conhecimentos! Satisfação em conhecer o professor Silvio Bock! Meus sinceros agradecimentos ao professor Rodolfo Ambiel pelo apoio e pelas sugestões metodológicas. E a professora Soely Polydoro pelo reencontro após a graduação.

Agradeço a equipe “Elpidiana” pela parceria no desenvolvimento da obra e por me proporcionar o aprendizado em vias de diferentes formatos.

Agradeço aos alunos, professores, coordenadores e diretores das escolas participantes da presente pesquisa.

Agradeço a editora Casa do Psicólogo pela contribuição dos livros utilizados na realização da intervenção de pesquisa.

Agradeço aos amigos de eventos Neapsianos, a Luiza Cristina Mauad Ferreira, o Roberto Tadeu Iaochite e Ana Cecília de Medeiros Maciel pela companhia, discussões e pela generosidade em mostrarem suas descobertas científicas.

Agradeço as amigas queridas Flávia Nunes de Moraes Beraldo e Marcia Maria Coutinho, pessoas inesquecíveis e que estão em extinção.

Agradeço a Adriane S. Pelissoni por me proporcionar a vivência com estudantes em seus diversos projetos de desenvolvimento de carreira.

Agradeço aos profissionais que me ajudaram a percorrer esse caminho: Maria Aparecida Pedro, Juliana Politti, Ana Silvia Cau e Marcela Domingues.

Agradeço a Andreza dos Santos Graciola por entender minhas ausências nas reuniões familiares e pelas palavras de apoio.

Enfim, esse trabalho leva o meu nome e eu carrego as marcas dessas diferentes pessoas!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Modelo de Desenvolvimento de Interesses.....	31
Figura 2 – Modelo de desenvolvimento de Escolhas	33
Figura 3 – Modelo de Desenvolvimento de Desempenho.....	35
Figura 4– Descrição da ocupação conforme o CBO	89
Figura 5 - Teste do scree plot para número de fatores da escala autoeficácia na decisão de carreira.....	96
Figura 6 – Evolução dos resultados de autoeficácia ocupacional de formação nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE Formação N.....	131
Figura 7– Evolução dos resultados de autoeficácia ocupacional de formação nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE Formação Q.....	132
Figura 8 - Evolução dos resultados de autoeficácia ocupacional de formação nas interações grupos versus tempos para CBO Formação 0.	132
Figura 9 - Evolução dos resultados de autoeficácia ocupacional de formação nas interações grupos versus tempos para CBO Formação 3	133
Figura 10– Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para a CNAE JK.....	136
Figura 11 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE M.....	137
Figura 12- Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE N.....	138
Figura 13 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE OU.....	139
Figura 14– Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE OU.....	139
Figura 15 – Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE R.....	140
Figura 16 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CBO nível 0	141
Figura 17 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas interações grupos versus tempos para CBO nível 3	141
Figura 18 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CBO nível 4	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese das pesquisas empíricas apresentadas sobre autoeficácia de conteúdo.	42
Quadro 2- Síntese das pesquisas empíricas apresentadas sobre autoeficácia de processo.	47
Quadro 3 - Síntese das pesquisas brasileiras empíricas sobre autoeficácia no desenvolvimento de carreira apresentadas	54
Quadro 4 - Descrição dos capítulos do livro O futuro está logo ali, Elpídio – Entre nesta conversa de pensar o que vem adiante.....	69
Quadro 5 - Síntese das entrevistas realizadas com os professores facilitadores.	84
Quadro 6 - Grandes Grupos e seu nível de competência correspondente	89
Quadro 7 - Seções e Denominações pela Classificação Nacional das Atividades Econômicas.....	92
Quadro 8 - Síntese dos Resultados do Bloco 1 (Correlações entre crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais)	107
Quadro 9 - Síntese dos Resultados do Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes entre sexos).....	112
Quadro 10 - Síntese dos Resultados do Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes entre Etnias).....	117
Quadro 11 - Síntese dos Resultados – Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes entre as escolas 1 e 2).....	119
Quadro 12 - Síntese dos Resultados – Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes entre as valores de renda familiar).....	123
Quadro 13 - Síntese dos Resultados – Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes Trabalhadores e não trabalhadores).....	127
Quadro 14 - Síntese das comparações entre os grupos GC e GE ao longo do tempo quanto as crenças de autoeficácia ocupacional de formação.....	134
Quadro 15 - Síntese das comparações entre os grupos GC e GE ao longo do tempo para os interesses ocupacionais.....	143
Quadro 16 - Síntese das comparações entre os grupos GC e GE ao longo do tempo para as AEDC.	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de Escolaridade dos Pais dos estudantes (GE)	64
Tabela 2 - Nível de Escolaridade dos Pais dos estudantes (GC)	66
Tabela 3 - Agrupamento dos itens pela Categoria Níveis de competências das Ocupações de acordo com a CBO.....	91
Tabela 4 - Seções da CNAE versão 2.0 (Classificação Nacional das Atividades Econômicas) – Versão Final.....	93
Tabela 5 - Correlações de <i>Spearman</i> entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pelo CBO – GC (pré-teste) – (N=63).....	99
Tabela 6 – Correlações de <i>Spearman</i> entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pelo CBO – GC (pós-teste) – (N=63)	100
Tabela 7 – Correlações de <i>Spearman</i> entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pela CNAE – GC (pré-teste) – (N=63)	101
Tabela 8 – Correlações de <i>Spearman</i> entre Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses Ocupacionais pela CNAE – GC (pós-teste) – (N=63).....	102
Tabela 9 - Correlações de <i>Spearman</i> entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pelo CBO – GE (pré-teste) – (N=103).....	103
Tabela 10 – Correlações de <i>Spearman</i> entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pelo CBO – GE (pós-teste) – (N=103)	104
Tabela 11– Correlações de <i>Spearman</i> entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pela CNAE – GE (pré-teste) – (N= 103)	105
Tabela 12– Correlações de <i>Spearman</i> entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pela CNAE – GE (pós-teste) – (N= 103)	106
Tabela 13 - Comparações das variáveis dependentes entre sexos (Feminino e Masculino) para o GC e o GE – Escala Total.....	109
Tabela 14 - Comparações das variáveis dependentes entre sexos (Feminino e Masculino) do GC – Resultados com diferenças significativas	110
Tabela 15 – Comparações das variáveis dependentes entre sexos (Feminino e Masculino) do GE – Resultados com diferenças significativas.....	111
Tabela 16 - Comparações das variáveis dependentes entre etnias (branco, negro/pardo, amarelo/indígena) para o GC e o GE– Resultados com diferenças significativas	114
Tabela 17 - Comparações das variáveis dependentes entre Etnias (Branco e Negro/Pardo) do GC – Resultados com diferenças significativas	115
Tabela 18 - Comparações das variáveis dependentes entre Etnias (Branco e Negro/Pardo) do GE – Resultados com diferenças significativas.....	116
Tabela 19- Comparações das variáveis dependentes entre as escolas (1) e (2) – Escala Total.....	118

Tabela 20 – Comparações das variáveis dependentes entre as Escolas 1 e 2 do GC – Resultados com diferenças significativas	118
Tabela 21 – Comparações das variáveis dependentes entre Escolas 1 e 2 do GE – Resultados com diferenças significativas	119
Tabela 22 - Comparações das variáveis dependentes entre os valores de renda familiar – Escala Total	120
Tabela 23 – Comparações das variáveis dependentes entre os valores de renda familiar do GC – Resultados com diferenças significativas	121
Tabela 24 – Comparações das variáveis dependentes entre os valores de renda familiar do GE – Resultados com diferenças significativas.....	122
Tabela 25 - Comparações das variáveis dependentes entre os grupos de trabalhadores e não trabalhadores – Escala Total	124
Tabela 26 – Comparações das variáveis dependentes entre grupos de trabalhadores e não trabalhadores do GC – resultados com diferenças significativas	125
Tabela 27 – Comparações das variáveis dependentes entre grupos de trabalhadores e não trabalhadores do GE – Resultados com diferenças significativas	126
Tabela 28– Resultados das ANOVAS para medidas repetidas na comparação entre as variáveis de crenças de autoeficácia ocupacional formação (CNAE e CBO) entre os 2 grupos e entre os 2 tempos (n=166).	129
Tabela 29 - Resultados das ANOVAS para medidas repetidas para comparação das variáveis dos interesses ocupacionais (CNAE e CBO) entre os 2 grupos e entre os 2 tempos (n=166).....	134
Tabela 30– Resultados das ANOVAS para medidas repetidas para comparação das variáveis das crenças de autoeficácia para tomada de decisão de carreira (subescalas e fatores) entre os 2 grupos e entre os 2 tempos (n=166).....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CNAE – Classificação Nacional das Atividades Econômicas

COD - Classificação Brasileira de Ocupações para Pesquisas Domiciliares

CONCLA - Comissão Nacional de Classificação

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

GC – Grupo Controle

GE – Grupo Experimental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

NEAPSI – Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental

OP – Orientação Profissional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RIASEC - Realística, Investigativa, Artística, Social, Empreendedora e Conservadora

TSC – Teoria Social Cognitiva

TSCC – Teoria Social Cognitiva de Carreira

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho abordou as crenças de autoeficácia ocupacional de formação, crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira e interesses ocupacionais em estudantes do ensino médio público. Foi a partir da disciplina Teoria Social Cognitiva (TSC), ministrada na Faculdade de Educação da Unicamp pela Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi, no segundo semestre de 2012, que meus interesses pela referida temática começaram a se intensificar. Especificamente, foi pela leitura do trabalho realizado por Coimbra (2000), que investigou percepções de autoeficácia ocupacional em estudantes portugueses, de cujo assunto à disciplina me proporcionou a aproximação. Reconheci a complexidade envolvida no processo de desenvolvimento de carreira, em que se inclui o contexto social, político, econômico, educacional e pessoal. O destaque é para os resultados encontrados na investigação de Coimbra (2000) no qual reafirmaram as dificuldades e os anseios dos jovens portugueses que, retratados à luz da Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), me fizeram perceber a amplitude destas questões.

Além das aulas frequentadas e das discussões na disciplina, o despertar para essa temática foi associado à minha participação em um evento promovido pelo grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (Neapsi), ocasião na qual a professora Dra. Diana Vieira (Instituto Politécnico do Porto - Portugal), realizou o minicurso “Construção de Carreira na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva”. As experiências acadêmicas vivenciadas durante o doutoramento possibilitaram-me refletir sobre minha própria trajetória profissional, em que pude me inquietar o suficiente para querer melhor conhecer o processo de desenvolvimento de carreira, em especial pela via da abordagem teórica mencionada. As minhas inquietações sobre o desenvolvimento de carreira também foram permeadas pelas atividades que conduzi desde o início de minha trajetória profissional, especificamente no âmbito da Psicologia Organizacional e do Trabalho, e pelas experiências e conhecimentos adquiridos

na área da educação pela docência no ensino superior. Tais aspectos mencionados retratam a justificativa pessoal do presente trabalho.

Na esfera educacional, foi no reconhecimento da escola como um componente contribuinte para a construção de projetos de vida e de carreira dos estudantes, a partir de uma perspectiva reflexiva na escolha e no planejamento de carreira, sob o foco de aspectos acadêmicos e profissionais, e, sobretudo, ao considerá-la como um campo em que as questões sociais, políticas e econômicas estão envolvidas, que este trabalho se constituiu. Tal perspectiva é confirmada a partir dos apontamentos do MEC (BRASIL, 2009), quando menciona que a educação geral é um importante meio no preparo para o campo do trabalho e a formação dos jovens na sua inserção social cidadã, de modo que se percebam como sujeitos que possam intervir em sua própria história. Apesar de se pensar, o quanto de fato o papel de formação geral está sendo funcional, ou seja, em que medida ela tem colaborado para que o estudante reflita sobre sua perspectiva profissional e acadêmica. Assim, o campo educacional ainda permanece fértil para intervenções que colaborem para a construção dos projetos de vida no que se relacionam com o futuro acadêmico e/ou profissional dos estudantes. E na expectativa de que tais intervenções possam também colaborar para o bem-estar dos jovens, visto que ao se pensar sobre a carreira acadêmica e profissional ela não é desintegrada dos aspectos afetivos deles.

Não faltam argumentos para considerar a contribuição da escola, como grupo social no qual o jovem está inserido, para a construção de projetos de vida e fornecer elementos de base para sua escolha, como abordou Kober (2008). Tal reconhecimento é identificado por Ribeiro (2010), no qual vai além neste quesito, e alerta para que se evitem soluções prévias e rotuladas de projetos educacionais isolados e ou somente familiares, de modo a buscar com frequência informações do mundo do trabalho, a fim de não se esmorecer em estereótipos.

Em outros países, como alguns da Europa, o modelo de educação para a carreira (MUNHOZ; SILVA, 2011) tem sido privilegiado. Na perspectiva brasileira tem se sugerido a inserção da orientação profissional na matriz curricular do ensino médio público como alternativa para o desenvolvimento de carreira (RIBEIRO; LÂNES, 2006; COSTA, 2007; BOCK, 2008; HIRT; RAITZ, 2010; MANDELI et al., 2011; MUNHOZ;

MELO-SILVA, 2011; VALLORE; CAVALETT, 2012). A defesa em torno da orientação profissional na escola é não somente de que se amplie o acesso a ela, mas também de que ela ocorra de modo universalizado, e não exclusivo a uma parcela privilegiada da população, além de explorar elementos que contribuam para a realização da escolha do jovem, somada à expressão consciente e/ou crítica pautada em discussões em torno dos projetos de vida deles. É na proposta de reconhecimento da escola como colaboradora para projetos que viabilizem a discussão da educação e trabalho de modo efetivo, inspirado na concepção de orientação profissional presentes nesta investigação, que reflete a justificativa social.

A fim de melhor subsidiar a compreensão a respeito da temática, foi necessário prover mais elementos em torno do espaço escolar, no que tange ao ensino médio e ao modo como este pode se relacionar com o desenvolvimento de carreira dos jovens e a formação para o trabalho. Reconhecendo a complexidade envolvida no planejamento de carreira, no espaço escolar e na perspectiva da orientação profissional, fez-se necessário anunciar os recortes em que se dimensionam a investigação proposta. Neste sentido, são discutidos no capítulo “Ensino Médio e Trabalho” as possibilidades de formação do estudante, tendo em vista os pilares da educação e do trabalho, em que são abordados aspectos da legislação educacional com foco na formação do estudante do ensino médio para o trabalho. Ao responder em que instâncias o trabalho se depara com a educação nesse nível de ensino, abordou-se um capítulo sobre a “Orientação profissional” e discutiram-se sua trajetória e contribuições, os anseios dos jovens quanto ao ingresso no mundo do trabalho, os desafios e possibilidades de desenvolvimento no espaço escolar público.

A respeito da orientação profissional, desde seu advento, no início do século XX (HERR, 2011), as abordagens teóricas que norteiam as intervenções são diversas e configuram-se como importantes elementos que carregam consigo seus condicionantes e visão para o planejamento. Para embasar as reflexões de práticas que promovam o desenvolvimento de carreira, elegeu-se a proposta teórica da Teoria Social Cognitiva de Carreira (LENT et al., 1994). Na visão dessa abordagem teórica o processo de elaboração e desenvolvimento de carreira dos estudantes é passível de planejamento e construído ao

longo da trajetória escolar. Ao considerar os aspectos autorreferentes dessa abordagem, considerou-se o espaço escolar como oferta de condições que possibilitem o fortalecimento das crenças de autoeficácia ocupacional e na tomada de decisão de carreira dos estudantes, de modo que influenciem no desenvolvimento dos interesses, objetivos e ações para a escolha (TEIXEIRA, 2008).

A partir dessas exposições, foi elaborado o capítulo “Teoria Social Cognitiva de Carreira e a Autoeficácia” no qual os recortes da abordagem teórica adotada são discutidos os seus desdobramentos referentes à conceituação, influências, variáveis contextuais, dados de pesquisas empíricas e implicações em intervenções com base na TSCC. Ao tratar das intervenções e visar o fortalecimento de crenças de autoeficácia, tem-se a pretensão de favorecer a redução das barreiras percebidas e potencializar os fatores de apoio, de maneira que as pessoas direcionem suas ações para o desenvolvimento de carreira (BARROS, 2010). Ao privilegiar esta abordagem teórica compreendeu-se que a ideia de intervir é estimular nos sujeitos uma postura com a qual caracterizem sua atuação ativa e não reativa em relação ao seu futuro profissional/acadêmico, como já pontuado por Teixeira (2007).

Como anunciado, são focos na presente investigação dois domínios das crenças de autoeficácia, denominados de: 1) autoeficácia ocupacional de formação, que consiste nas crenças dos estudantes sobre suas capacidades em relação às exigências educacionais para atuar em ocupações conhecidas (COIMBRA, 2000); e 2) autoeficácia na tomada de decisão de carreira, que se refere às crenças sobre a capacidade de concretizar com êxito as tarefas necessárias para a tomada de decisão de carreira (SILVA et al., 2009). A escolha de tais domínios foi motivada por vários aspectos. O primeiro aspecto refere-se à tentativa de melhor compreender as relações entre as crenças de autoeficácia ocupacional para formação e os interesses dos estudantes brasileiros. Embora o nível de ensino médio tenha um caráter de formação geral, as percepções de crenças de autoeficácia ocupacional de formação podem elucidar as aspirações dos jovens quanto às ocupações. O segundo aspecto considerou que o domínio da autoeficácia na tomada de decisão de carreira seja um fator relevante para estudantes do ensino médio quanto ao planejamento de carreira, visando à continuidade dos estudos e/ou a inserção no campo do trabalho. Por fim,

considerou-se que os domínios dos construtos contemplam de modo satisfatório os aspectos abordados na intervenção realizada com os estudantes do ensino médio da presente investigação, além de promover um aprimoramento da área de conhecimento e possível aperfeiçoamento das intervenções. O objetivo da intervenção foi de promover reflexões quanto à exploração e planejamento acadêmico e profissional por meio do livro “O futuro está logo ali, Elpídio: entre nesta conversa sobre o vem adiante”.

No capítulo da metodologia do trabalho realizado, apresentam-se as características dos participantes, dos materiais utilizados, características da aplicação da intervenção, o procedimento e a preparação/organização da análise de dados. Em seguida, apresentam-se os resultados encontrados e a discussão, organizados em três blocos, a saber: 1- Análises de correlações entre as crenças de autoeficácia ocupacional para formação e os interesses ocupacionais; 2- Análises de comparações entre características pessoais e sociais para as crenças de autoeficácia ocupacional para formação, os interesses ocupacionais e as crenças de autoeficácia para tomada de decisão de carreira; e 3 - Análises comparativas entre grupos e tempos para as crenças de autoeficácia e interesses ocupacionais. Ao final, encerra-se o trabalho com as considerações finais articuladas ao referencial teórico, as referências e os anexos. Diante dos aspectos teóricos e metodológicos da presente investigação é que se concretiza a justificativa científica. Assim, espera-se que as reflexões construídas a partir dos dados encontrados possam contribuir para o aprimoramento das instituições envolvidas, para práticas alternativas e diferenciadas, para a preparação de profissionais, para a formação educativa dos estudantes e para reflexões sobre a proposta teórica como aprimoramento do conhecimento científico.

INTRODUÇÃO

A preparação do estudante para o mundo do trabalho representa uma forte temática discutida na legislação que norteia a organização do ensino médio¹ no Brasil (MOEHLECKE, 2012). É nesse nível de ensino em que a maioria dos jovens inseridos na educação formal, comumente, tende a refletir de forma incisiva sobre sua perspectiva profissional e acadêmica. Nessa fase da vida, marcada pela transição entre a infância e o início da vida adulta, atualmente caracterizada por período mais longo do que já fora no passado, é possível considerar que a realização de escolhas, precedidas pela preparação para o mundo do trabalho, pode ser uma tarefa complexa, principalmente quando há falta de informações, representação socioeconômica da profissão e quando há sentimentos de insegurança, medo e indecisão, como observados por Semensato et al. (2009) e Hirt e Raitz (2010).

Em estudos com jovens brasileiros é possível identificar que a dimensão “mundo do trabalho” compõe seus interesses e seu projeto de vida (SERRÃO; BALEEIRO, 2007; RAITZ; PETERS, 2008) e que os problemas que mais os preocupam estão relacionados ao emprego e a atividades profissionais (BRANCO, 2008), sendo o trabalho reconhecido por eles como um marco da vida adulta (GUIMARÃES, 2008). Segundo Corrochano et al. (2008), 66% daqueles que representam a população jovem brasileira, com idade entre 14 e 29 anos, estão no mundo do trabalho, dentre os quais 21% se dedicam apenas aos estudos e 13% ou não estudam e não trabalham ou procuram trabalho², retratando parte de um panorama dos jovens em relação ao trabalho e aos estudos. Outro estudo revelou que, para 61,3% (16.428.451) dos jovens brasileiros que trabalham, as atividades que são desempenhadas por eles não têm relação com aquilo que estudam ou estudaram (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

¹ Moehlecke (2012) realiza um ensaio sobre desdobramentos, críticas e divergências sobre documentos relacionados à legislação do ensino médio quanto à educação e ao mundo do trabalho.

² Estes últimos são na grande maioria jovens com filhos pequenos ou “donas de casa”.

Embora esses dados sejam indicativos da representação jovem brasileira no mundo do trabalho, eles não podem ser vistos de modo isolado, devendo-se observar as possíveis variáveis envolvidas, tais como a distribuição dos postos de trabalho na sociedade, que, não necessariamente seja exclusivamente uma escolha do sujeito, e sim multideterminada pela estrutura social (capital social, econômico, cultural e individual), conforme apontam Munhoz e Melo-Silva (2011). Além disso, a flexibilização do trabalho e do emprego, mobilizada pela globalização e competição entre as empresas (GUICHARD, 2012) e a reconfiguração das atividades laborais (ANTUNES, 2003; 2009), fomentam a complexidade dessa conjuntura, além de ser conduzida pelos acontecimentos relativamente inesperados da economia, por exemplo.

A relação entre a educação e o trabalho é intensa e percebida pelos jovens quando da preocupação deles com as atividades que desempenham ou desempenharam, os estudos, as oportunidades oferecidas e os projetos de vida que pseudo almejam. Mesmo que a distribuição dos postos de trabalho, em especial no Brasil, não esteja totalmente sob controle das escolhas pessoais (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2011), a promoção de iniciativas para o desenvolvimento de interesses, objetivos e planejamento de carreira pode colaborar se diminuir as distâncias entre o que se faz e a pretensão do que gostaria de se fazer, por exemplo.

Diante desse cenário, considerando o planejamento de carreira como parte da construção dos projetos de vida dos jovens destaca-se como uma possibilidade de contribuição intervenções com vista à orientação profissional. O que é percebido é que há uma gama complexa no processo de planejamento de carreira, isso mesmo que a orientação profissional coopere e que o sujeito no processo de escolha das ocupações tenha clareza sobre as circunstâncias que colaboram ou não para a sua escolha (FERRETTI, 1988). Reconhece-se que nem sempre a uma escolha pode ser efetivada, que há limitações para a maior parte das pessoais, isso devido às condições sociais e econômicas do sujeito e do local em que está inserido.

Ao ampliar a visão sobre o impacto da orientação profissional no contexto social, Silva (2010) indica que o envolvimento dos estudantes nesse processo pode ter a

pretensão de possibilitar-lhes a diminuição da vulnerabilidade social³, embora se saiba que este não é seu principal papel e que a vulnerabilidade social é decorrente de inúmeros fatores de difícil controle, e não especificamente são objetos de discussão no presente trabalho, mas não ignorados. Se vinculada à escola de ensino médio pública, a orientação profissional constitui-se como uma estratégia importante para favorecer aos jovens a realização de escolhas que fortifiquem sua autonomia e que possam direcioná-los de algum modo.

Ao notar que esse processo é mais complexo do que se aparenta, visto o envolvimento de vários agentes – além daquele de quem se busca apoio, tais como o próprio condutor do processo, aquele(s) que deposita(m) expectativa/apoio em quem de fato escolherá, aquele que oferece a formação educativa, aquele que oferece o campo de trabalho e aquele que organiza a dinâmica entre ambos, é que este trabalho é discutido. Na busca de estreitar as relações abordadas entre a educação e trabalho, apresentam-se a seguir uma revisão de literatura em torno do ensino médio, o trabalho e a orientação profissional.

³ Por vulnerabilidade social entende-se a exposição dos jovens a atividades ilegais, como o tráfico de drogas e furtos, bem como a inserção em atividades exploradoras e desprotegidas que expõem a saúde física e mental, com baixa remuneração e sem condições mínimas de exercício profissional (SILVA, 2010).

1. ENSINO MÉDIO E TRABALHO

As facetas que entrelaçam a educação e o trabalho estão vinculadas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Ao observar os trechos que diretamente mencionam essa vinculação, o que se nota é que educação e trabalho não ocorrem de modo isolado e exclusivo, e sim agregam aspectos da esfera social. Nisso, o artigo 1º da lei n. 9.394 (LDB) menciona que a educação se desenvolve por meio de diferentes processos que ocorrem na “vida familiar, na convivência, *no trabalho*, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p), o que é de concordar. Na continuidade da leitura do documento, no parágrafo 2º do mesmo artigo, menciona-se que “a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A formação do educando pela ótica da orientação para o trabalho ainda é ponto norteador para os princípios, fins e conteúdos curriculares da educação básica nacional, não se limitando ao ensino médio. E as discussões em torno do ensino médio, em que a superação da dualidade entre seu caráter propedêutico e o de preparo para o trabalho sejam de fato evidenciadas (MOEHLECKE, 2012), no que se refere ao desenvolvimento de carreira, neste nível de ensino e fortalecem a proposta da promoção de projetos de vida.

Quanto ao aspecto profissional em si, no Brasil, o ensino médio é o último nível de ensino da educação básica, não sendo obrigatório e período que coincide com a transição entre a escola e o trabalho. Como possibilidade de inserção no mundo do trabalho, o estudante, a partir dos 14 anos, pode atuar na condição de menor aprendiz, e a partir dos 16 anos, em situação de trabalho formal, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2002). As faixas etárias citadas são correspondentes ao período de estudo do ensino médio, ao observar aqueles que não foram evadidos. Fato que também contribui para o fortalecimento de construção dos projetos de vida no que visa à formação profissional e o trabalho.

Ainda na consideração do ensino médio, tem se percebido que quanto à busca dele houve um aumento nos últimos anos. O período de maior expansão ocorreu entre 1996 e 2000, quando a procura teve um aumento significativo de mais de 50% (ZIBAS, 2005; MERCADANTE, 2013). Mais recentemente, os dados do censo escolar de 2011 revelaram um aumento de 0,5% nas matrículas do ensino médio em comparação ao ano precedente, 43 mil a mais em relação ao ano de 2010. Em 2011 foram 8.400.689 matrículas efetuadas, compartilhadas entre a rede estadual, a maior responsável pela oferta, correspondendo a 85,5% delas; a privada, responsável por 12,2%; e as redes federal e municipal, com um pouco mais de 2% cada (INEP, 2011). Porém, nos últimos 5 anos foi demonstrado estabilidade nas matrículas, com aumento em torno de 2% a cada ano.

Embora tenha havido o crescimento de matrículas no ensino médio nos últimos anos, dados do IBGE (2013) revelaram que no segundo trimestre de 2013, das pessoas com idade para trabalhar (14 ou mais anos), 41% não tinham completado o ensino fundamental e 40,3% haviam concluído pelo menos o ensino médio. Ainda de acordo com o IBGE (2013), neste mesmo período, das pessoas ocupadas, 32,3% não tinham concluído o ensino fundamental, 50,8% tinham pelo menos concluído o ensino médio e apenas 14,9% tinham concluído o nível superior. No que se refere à conclusão do ensino médio, o que nem sempre ocorre na faixa etária esperada ou ainda acontece com algum atraso, aos 19 anos. Parte dessa condição tem sido atribuída ao currículo inchado e às baixas perspectivas de atuação profissional e preparo para o vestibular (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Se por um lado houve o crescimento das matrículas no ensino médio, por outro, notou-se que há um universo de pessoas para concluírem diversos níveis de estudo. Em ambas as situações, provavelmente, há o reflexo de mudanças ocorridas em outros cenários, como o social, o político e o econômico do país. Assim, um suposto motivo para o fenômeno do aumento na busca pelo ensino médio refere-se aos requisitos do contexto produtivo (ZIBAS, 2005; KRAWCZYK, 2009). E essa condição não passou despercebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) (BRASIL, 2000). Neles, as mudanças quanto ao contexto produtivo foram observadas ao referir-se, no

conhecimento e seus derivados, à produção e às relações sociais, ainda que se indague de que modo isso tem-se referenciado na escola. Além disso, reconheceu que as novas tecnologias parecem ter promovido alterações na produção de bens, serviços e conhecimento, bem como a consolidação do Estado democrático.

No entanto, ao pensar numa formação pautada exclusivamente em demandas de mercado, previamente delineadas, parece não ser suficiente, tendo em vista a velocidade em que as mudanças acontecem, fator reconhecido no PCN. Nessa direção, as reflexões de Ramos (2004) sobre a formação pelo ensino médio apontam que, diante de um cenário político econômico incerto e instável, com a crise de empregos, por exemplo, a preparação para o mercado de trabalho tornou-se frágil e a tônica então rumou para uma preparação para a vida⁴, o que nem sempre é reconhecida em práticas efetivas ou ainda algo inalcançável. Diante dessa observação, é possível alertar para uma visão dilatada da educação, em que a formação pelo ensino médio deve ultrapassar as questões apenas tecnicistas, sugerindo que a formação seja muito mais ampla e profunda do que apenas atender às exigências de mercado e que, por meio da construção de uma identidade cidadã, o jovem seja capaz de realizar leituras sobre o mundo a que pertence para que consiga transformá-lo (ZIBAS, 2005; KRAWCZYK, 2009).

O trabalho como princípio educativo na escola também tem sido observado nas expectativas dos jovens, é o que mostra os dados de pesquisas realizadas com estudantes do ensino médio de escolas públicas de São Paulo. As expectativas de 43% desses estudantes ao ingressarem na escola média eram de que esta os preparasse para o mercado de trabalho e que 25%⁵ deles esperaram que os preparasse para prestar o vestibular. Em relação à formação para o trabalho, eles consideraram que uma das ações importantes neste nível de ensino seria a de ajudá-los a escolher uma carreira profissional, a pensar o futuro profissional e de ter um espaço para reflexão e construção de seu projeto profissional (RIBEIRO, 2003; CORTI et al., 2008; RAITZ; PETERS, 2008).

⁴ As mudanças muito rápidas de mercado não acompanham os conteúdos abordados pela formação, o que requer então a formação para a busca pelo conhecimento diante das demandas.

⁵ Outras expectativas foram encontradas e estão subdivididas em valores menores de porcentagem, matéria que não será aqui discutida.

Independentemente das discussões que questionam a finalidade última da formação pelo ensino médio, não restam dúvidas de que a maior procura do jovem pela escolarização possa ter trazido mais benefícios do que prejuízos, embora, quando se visualiza o desempenho escolar dos estudantes neste nível de ensino, reste ainda um caminho longo a ser percorrido (MERCADANTE, 2013), havendo ainda outros obstáculos a serem superados, como a evasão escolar e a infraestrutura da instituição (PUENTES et al., 2012).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), o papel da escola, além de contribuir para o subsídio no desempenho escolar, deve observar a integração dos estudantes ao mundo contemporâneo, tanto quanto às questões da cidadania como às do trabalho. Para melhor compreender o modo como se insere o campo do trabalho na vertente educacional dos estudantes e também compreender o modo como se relacionam, torna-se necessário apresentar e discutir aspectos relativos à legislação vigente sobre o ensino médio.

É possível identificar burocraticamente que o campo do trabalho norteia parte dos PCNs do ensino médio (BRASIL, 2000), como mencionado no inciso II da lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), segundo o qual, dentre as finalidades do ensino médio, está “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. No que tange à formação do estudante para o mundo do trabalho, é esperado que sejam construídas nesse nível de ensino competências básicas que posicionem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho.

Numa perspectiva integrada e articulada, a ideia é que a educação prepare e oriente o educando, de forma básica, ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional, a fim de acompanhar as mudanças contemporâneas. A integração e a articulação são buscadas pelo significado dado ao conhecimento escolar, por meio da contextualização, a fim de evitar a compartimentalização, incentivando, mediante a interdisciplinaridade, o raciocínio e a capacidade de aprender, diferentemente de parâmetros anteriores, nos quais a construção caracterizava um conhecimento desintegrado. Dentre os princípios mais gerais, de acordo com os PCNs do ensino médio

(BRASIL, 2000, p. 5), propõe-se que haja uma formação geral em detrimento da formação específica e que seja priorizado o “desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”.

Para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, a valorização da formação geral também é reconhecida e enfatizada, mesmo que o curso já tenha um direcionamento profissional. De acordo com o documento-base *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007), espera-se que a construção de um projeto político-pedagógico supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que se sobressaiam os objetivos para a pessoa humana em vez do mercado de trabalho, ponderando as dimensões inseparáveis do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo remete à condição de que o ser humano é produtor de sua realidade, se apropria dela e pode transformá-la. Em vários trechos desse documento, o relator aponta que a formação do educando, nessa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. De forma direta e clara, aponta-se como ponto a ser considerado na elaboração do projeto político pedagógico a seguinte ação: “Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais tiram os meios de vida” (BRASIL, 2007, p. 55).

Ao associar essa visão à publicação de *Ensino Médio Inovador* pelo Ministério da Educação, no qual teve o propósito de incentivar práticas inovadoras (BRASIL, 2009), é possível identificar uma ideia de transposição entre as disciplinas. Na visão do mencionado documento, a formação do educando é apoiada na percepção da diversidade do mundo moderno, para promover a capacidade de pensar, refletir, compreender e agir nas deliberações da vida social e produtiva, de modo que se engendrem trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. O currículo, então, seria traçado com disciplinas articuladas e atividades integradoras que abarquem a temática de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo que fizesse sentido para o jovem contemporâneo. Aliado a essa proposta, destacou-se a importância da educação geral como meio de preparo para o trabalho e de formação das pessoas para a sua inclusão social cidadã, a fim

de se perceberem como indivíduos que podem intervir em sua própria história (BRASIL, 2009). São esperadas que novas experiências curriculares estimulem as práticas educacionais e possibilitem diferentes estratégias para formar o cidadão emancipado e, assim, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e capaz de cobrar por condições dignas na sociedade e no mundo do trabalho (BRASIL, 2009). Dentre as contribuições identificadas no programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009, p. 14), destacam-se as práticas educativas flexíveis que enfrentem a “tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico; entre trabalho intelectual e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática”.

Na definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2012), constata-se que as unidades escolares devem construir seus projetos político-pedagógicos considerando vários aspectos. No que se refere ao trabalho, destaca-se o item II – “a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (ibid., p. 1). O que chama a atenção nessa descrição é a utilização do verbo “adaptar” em vez de “transformar”, visto que uma perspectiva de formação crítica em relação ao mundo do trabalho, como discutido pelos PCNs (BRASIL, 2009) implicaria de processos de mudança.

A contextualização no mundo do trabalho é reconhecida como um dos princípios centrais do currículo do ensino médio, em específico currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011, p. 10). A princípio, o trabalho na educação básica é representado por dois pilares: como elemento importante para a sociedade e como temática identificada nas disciplinas, de modo que lhe seja dado sentido por meio de conhecimentos específicos (SÃO PAULO, 2011). A partir da leitura do que se acabou de dizer, o que se nota é que a escola, de alguma forma, traz para si uma proposta de inicialização do educando ao campo do trabalho segundo a qual este é percebido como uma necessidade inerente à vida cotidiana e com base na qual há possibilidade de reconhecê-lo embutido nas diversas disciplinas que contemplam o ensino médio.

Na legislação vigente, o trabalho é entendido como um dos princípios educativos do ensino médio, considerando-se que, por meio dele, há compreensão do processo

histórico de produção científica e tecnológica, utilizando-se os conhecimentos derivados desse contexto na transformação das condições naturais da vida. O trabalho como princípio educativo no currículo do ensino médio justifica-se pelo envolvimento direto dos cidadãos no trabalho socialmente produtivo. O documento *Ensino Médio Inovador* frisa que o exercício produtivo é diferente de uma formação unicamente profissionalizante, perpassando por uma participação ativa, consciente e crítica (BRASIL, 2009). Segundo o mencionado documento, entende-se que o trabalho parece integrar-se ao currículo do ensino médio quando cumpridas as seguintes finalidades:

Proporcionar a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e tecnologia e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação. (MEC, 2009, p. 15).

Embora os documentos oficiais relativos ao ensino médio mencionem e discutam a formação dos jovens relacionando educação e trabalho, e ainda considerem as variáveis sociais, políticas e pessoais dos estudantes na escola para uma preparação ao mundo do trabalho, parece que nem todos os elementos para essa formação ainda estão consideradas na prática, visto os dados de literatura sobre as expectativas dos jovens para o ensino médio (RIBEIRO, 2003; CORTI et al., 2008; RAITZ; PETTERS, 2008). Assim, por exemplo, as questões de “Como as pessoas escolhem os cursos que pretendem seguir? Quais são suas expectativas ao frequentarem tais cursos?” (BOCK, 2003, p. 378), podem ilustrar parte do que não esteja sendo considerado. É reconhecido que o acesso ao ensino superior também tem sido facilitado por meio de programas do Ministério da Educação, mas ainda faltam iniciativas que promovam reflexões nos estudantes sobre o desenvolvimento de carreira.

Tais questões são oportunas no sentido de que parece ter privilegiado a formação do educando para o trabalho; porém em que medida se têm considerado ou incentivado as reflexões de cada um sobre seus projetos de vida e quanto às escolhas acadêmicas ou

profissionais? E ainda como tem driblado a invisibilidade de políticas de articulação que estabeleçam ao ensino médio mecanismos de informação entre as modalidades de ensino, tanto em relação às escolas técnicas quanto a universidade? (KRAWCZYK, 2003). Segundo Bock (2003), ao que parece, a ação tem se preocupado mais com o preenchimento de vagas, em detrimento da motivação e percepção dos jovens. E, ao que se nota, a ideia simples de construção de um “jogo de encaixe” de um tabuleiro parece distante de uma proposta de preparação para vida, na qual se exige a elaboração de espaços estimuladores de reflexão sobre projetos de vida, que se insere o desenvolvimento de carreira de forma contínua.

Outras questões pertinentes para a contemporaneidade valem serem aqui mencionadas. O que se faz efetivamente nas escolas públicas a fim de atender aos documentos oficiais sobre a questão educação e trabalho? Efetivamente, de acordo com Valore e Cavallet (2012), os jovens pesquisados por eles, pouco reconheceram a contribuição da escola no processo de escolha de uma profissão, e a maior parte deles não considerou qualquer auxílio; outros consideraram que o auxílio pode ocorrer de forma relativa e indireta, apenas pelo fato de estarem frequentando a escola. O que parece que as iniciativas que, talvez, possam ocorrer no espaço escolar sejam pouco percebidas por eles, ou que ainda nem sejam feitas. Ainda na tentativa de responder a questão, vale indicar a constatação de Ribeiro (2011c) nos relatos de jovens investigados que estavam em busca de trabalho. Para eles, o processo educativo tem valor instrumental, como passaporte para a inserção no mercado de trabalho, e não valor formativo. O autor problematiza dizendo que esses jovens são posicionados numa naturalização da situação sociolaboral e das possibilidades que têm no mundo, configurando-se num certo conformismo. O que pode ocorrer, de acordo com autor, é que, em consequência dessa constatação, os jovens interagem constantemente por um modelo de relação com o mundo que possivelmente não gera ascensão nem crescimento, e sim vulnerabilidade social.

E, ainda, em que medida aquilo que efetivamente se faz atende à demanda? Há uma sistematização daquilo que se faz, a fim de tornar-se de fato instituído? É o que Lima (2012) reivindica quando aponta que é necessário materializar o discurso em ferramentas que sejam de fato transformadoras para uma educação além do capital, situada no social,

no mundo do trabalho e não somente na previsão de lucro. De acordo com Ferretti (1988) a agência educacional é o lugar em que a própria sociedade reproduz suas expectativas, crenças, convicções e valores, o que em suma, reflete sua ideologia, o que vale refletir sobre a orientação profissional. O capítulo a seguir apresenta parte da trajetória da orientação profissional, bem como discussões a partir de dados de pesquisas desenvolvidos no contexto escolar. E que inspiraram a estruturação da intervenção aplicada nos estudantes do ensino médio público da presente investigação, que fora apoiada no material “O futuro está logo ali, Elpídio”.

1.1. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

O termo *orientação profissional* tem sido usado comumente nos trabalhos publicados. Entretanto, Ribeiro (2011c) alerta para o fato de que a expressão *desenvolvimento de carreira* é também utilizada para se referir à mesma ação, embora tenha se considerado aqui, para efeito de revisão de literatura, o termo orientação profissional. Foi com o propósito de estreitar as reflexões entre a educação e o trabalho que este capítulo foi construído, ele serviu para ponderar a intervenção realizada da presente pesquisa sobre a exploração e planejamento do futuro acadêmico/profissional dos estudantes do ensino médio.

Historicamente, a orientação profissional é uma prática relativamente nova enquanto atividade que pressupõe um auxílio ao orientando em relação a sua escolha laboral (RIBEIRO, 2011b). Até meados do século XV, em geral, as pessoas seguiam à sua atividade profissional de acordo com a origem de sua família, havendo pouco ou nenhum espaço para mudanças. Nessa perspectiva, pressupõe-se que as dúvidas e os anseios dos jovens para essa seara eram raros, afinal, a possibilidade de iniciativa para a escolha profissional estava calcada naquilo em que seus familiares já faziam, cabendo aos filhos cumprir a continuidade dos afazeres familiares.

Não que essa prática tenha sido absolutamente extinta e não que isso implique um potencial problema contemporâneo. A questão, ao que parece, é que as variáveis para a escolha profissional eram resumidas pela condição profissional familiar e possivelmente aceita de modo passivo pelos herdeiros, isso se houvesse alguma possibilidade de escolha. É de se considerar que o período retratado na citação (RIBEIRO, 2011) esteve condicionado ao local, à economia vigente, às formas de governo, à ciência, à educação, à religiosidade, entre outras, aspectos que, após mais de cinco séculos, obviamente, tenha sofrido transformações multifacetadas, ampliando, inclusive, as demandas de quem e para quem se trabalha ou estuda.

Registros contemporâneos sobre a tentativa de se criar um sistema capaz de colaborar de modo científico para a escolha profissional são marcados, no início do século XX, por Frank Parsons, um pesquisador norte-americano preocupado com as questões do mundo do trabalho de sua época, e principalmente, pelas características do local macro onde ele vivia, os Estados Unidos da América. Ele foi instigado a sistematizar um processo que contribuísse para a transição dos jovens da escola para o trabalho (RIBEIRO, 2011). O legado de Parsons baliza oficialmente a origem da orientação profissional enquanto prática técnica e científica.

As inquietações de Frank Parsons, associadas ao seu conhecimento sobre o social e o Direito, possibilitaram-lhe criar uma sistematização, em que três elementos nortearam o seu trabalho para a orientação profissional: 1) exploração pessoal quanto à identificação de habilidades, interesses e recursos; 2) conhecimento sobre os postos de trabalho e suas características para se atingir êxito; e 3) as possíveis relações entre os dois primeiros pontos, caracterizando um enfoque denominado de traço-fator de ajustamento. Numa análise histórica, a proposta foi inovadora para sua época e teve sua parcela de contribuição (RIBEIRO; UVALDO, 2007). No entanto, a proposta de Parsons parece ter sido superada quando se analisam as mudanças socioculturais transcorridas por mais de um século e o fortalecimento de vertentes científicas que se propuseram a estudar o mundo do trabalho, tais como a psicologia, a pedagogia e a sociologia.

A orientação profissional percorreu um longo trajeto desde seu advento no início do século XX na Europa e nos Estados Unidos, sendo vinculada aos interesses de uma

sociedade capitalista. No Brasil esse percurso não foi diferente (SPARTA, 2003; LASSANCE; SPARTA, 2003; ABADE, 2005). Apesar de a orientação profissional ter um pouco mais de um século de existência, as pesquisas nessa área no contexto brasileiro parecem ter se intensificado mais recentemente nas últimas décadas. É o que aponta o levantamento realizado por Noronha e Ambiel (2006), segundo o qual ocorreu uma frequência maior de publicação de trabalhos nos períodos de 1990 e 2000.

O aumento da frequência das publicações parece não acompanhar a expansão da atividade em relação ao público beneficiado. É o que revelou o trabalho de Munhoz e Melo-Silva (2011), que realizaram um levantamento de publicações e apresentaram uma diversidade de práticas e iniciativas em diversos países, nos quais há uma modalidade de orientação de carreira desenvolvida de forma sistemática em variados níveis de ensino, desde o infantil, passando pelo fundamental e pelo médio, até o superior. No Brasil, nas instâncias privadas, essa atividade é ainda marcada por práticas clínicas para uma população privilegiada financeiramente. Observou-se que, no contexto escolar, há uma frente de trabalho apoiada numa perspectiva preocupada muito mais com a qualificação profissional do estudante do que com a preparação de um projeto de vida (BRASIL, 2000).

A orientação profissional é uma alternativa importante e viável para a construção dos projetos de vida (MELO-SILVA et al., 2004; MANDELLI et al., 2011), podendo ser aplicada em diferentes circunstâncias da vida, dentre elas: 1) a alteração de um nível de ensino a outro; 2) a transição dos estudos ao mundo do trabalho; 3) a alteração de ocupação; e 4) a preparação e a adaptação para a aposentadoria (MELO-SILVA et al., 2004). Considerando a existência dessas diferentes circunstâncias, as motivações pessoais para a escolha podem sofrer constantes alterações, provindas das diferentes fases em que se encontram as pessoas. Para promover uma aproximação maior em relação ao tema, em particular em relação à mudança de um nível de ensino a outro e a transição dos estudos ao mundo do trabalho, a seguir discorre-se sobre aspectos do desenvolvimento e das contribuições da prática nas escolas e à construção de projetos.

Numa visão macro, atualizada e alinhada a questões sociais da orientação profissional, espera-se que a mesma não seja um processo de reprodução social, mas sim

uma prática que, associada à ética, transpasse questões apenas econômicas e ligadas à satisfação individual, de modo que se desenvolva por meio de comprometimento com o desenvolvimento social. Almeja-se que a orientação profissional cause reflexões críticas e éticas sobre o compromisso social intrínseco às escolhas profissionais dos sujeitos, atuando como um agente de mudança social. (LASSANCE; SPARTA, 2003; ABADE, 2005; TEIXEIRA, 2011, VALORE; CAVALLET, 2012). E que as ações considerem a realidade e a diversidade do estudante, como situações de desigualdade e falta de oportunidades, para não manter ou multiplicar a situação desigual já existente (FRIGOTTO, 2004; SERRÃO; BALEEIRO, 2007; CORROCHANO et al., 2008), fortalecendo o que Silva (2010) já havia defendido: a questão é que as pessoas precisam ter acesso à informação de modo igualitário para que, assim, façam escolhas qualificadas.

Das expectativas em torno da orientação profissional para estudantes do ensino médio público apontados na literatura é esperado que haja a ampliação da consciência dos sujeitos em relação aos determinantes dos contextos em que estão inseridos, tais como a mídia, a barreira da desinformação e dos estereótipos, o mundo dinâmico do trabalho, e que isso impacte na construção de um pensamento crítico pelos sujeitos diante de sua realidade (SILVA, 2004; SPARTA et al., 2005; LAMAS et al., 2008). Deste modo, que os indivíduos sejam instrumentalizados para a ação e a transformação desses contextos, que haja reflexões acerca do planejamento do futuro, (COSTA, 2007; SOUZA et al., 2009) sem que estes apenas se engajem em atividades de modo alienado (COSTA, 2007) pela falta de informações (SEMENSATO et al., 2009) e sim, por meio da ampliação de possibilidades, da visão de mundo e da compreensão de escolhas (MANDELLI et al., 2011). Isso para que os jovens lidem melhor com as possíveis adversidades com as quais se depararão durante o trajeto, de modo que não façam escolhas fragilizadas sem cogitar e esgotar as possibilidades (BARDAGI; HUTZ, 2009).

Dos resultados encontrados em trabalhos que realizaram intervenções no contexto escolar público, destacam-se os que contribuíram como a construção de um espaço de maior protagonismo sobre projetos de futuro e escolha profissional, promoção de sentimentos de segurança que foram traduzidos em objetivos e estratégias (SOUZA et al., 2009), estímulo à mudança dos conceitos que tinham sobre as profissões e à diluição dos

estereótipos, aprendizagem para a tomada de decisão (MOURA et al., 2003), informações sobre mercado de trabalho, vestibular e vida universitária (SPARTA et al., 2005), e favorecimento de uma escolha profissional consciente e planejada (LAMAS et al., 2008).

A orientação profissional como contribuição para o processo educativo pode ajudar os jovens a reconhecer e demonstrar suas singularidades, apoiando, de forma digna, sua inclusão nas escolhas ocupacionais e na sociedade (LASSANCE; SPARTA, 2003; ABADE, 2005; TEIXEIRA, 2011). Numa perspectiva educacional, o desafio está em reunir todos os aspectos mencionados pela legislação na formação do estudante do ensino médio. Alguns estudos representam a tentativa de resgate da conciliação do desenvolvimento da orientação profissional ao espaço escolar, como proposta de transversalidade e integralidade do trabalho na educação básica (LAMAS et al., 2008; AGUIAR e CONCEIÇÃO, 2011; AITA et al., 2012). Tais estudos envolveram educadores e atividades individuais e coletivas com temáticas sobre o mundo do trabalho, propostas de atividades em sala de aula que relacionassem o conteúdo regular do currículo e o mundo do trabalho. Os autores consideraram desafiadora a proposta pelo envolvimento de professores e da coordenação pedagógica para planejamento das atividades, sinalizando que não deve ocorrer como fato isolado, e sim o envolvimento de outros profissionais dentre eles pedagogos e psicólogos. As iniciativas que tentam integrar a educação e o mundo do trabalho a serem desenvolvidas no espaço escolar são relevantes; mais salutar ainda são as iniciativas envolvendo o corpo docente de modo interdisciplinar. Um dos pontos mais nevrálgicos da área talvez seja como fazer ou conduzir esse processo e quem será o maior beneficiado.

Ao considerar as reflexões aqui abordadas pelos diversos autores sobre as relações entre o jovem do ensino médio e o trabalho, é notável que os discursos têm uma tônica semelhante. Nesse sentido, verifica-se que o preparo do jovem para o trabalho não pode ser constituído apenas da qualificação profissional, ou seja, embora essa seja uma parte da ação, é preciso também promover um espaço em que se permita ao estudante obter informações, refletir sobre estas levando-se em consideração seu contexto e suas especificidades. O jovem retratado nos estudos apresentados é oriundo da escola pública, local privilegiado para que ocorram os processos de formação e de reflexão sobre as

mudanças, direcionados ao desenvolvimento de carreira e ao mundo do trabalho, tal como é esperado (BRASIL, 2000).

As práticas de orientação profissional tem sido norteadas por diferentes teorias do conhecimento (MELO-SILVA et al., 2003; TEIXEIRA et al., 2007). A ciência psicológica tem contribuído para o desenvolvimento e fornecido práticas para a orientação profissional. Dentre elas⁶, a que fundamenta o presente trabalho é a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC). Teixeira (2008) destaca a contribuição dessa abordagem, segundo a qual pressupõem-se a capacidade da autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias de adaptação no enfrentamento de situações do mundo contemporâneo. A TSCC se difere da concepção do início do século XX, em que o problema era um ajuste entre as características pessoais e as do trabalho, quando a perspectiva seguida era de que as pessoas seriam estáticas e a determinação familiar e social seria a única alternativa a seguir.

A fim de prover subsídios para a compreensão da Teoria Social Cognitiva de Carreira na perspectiva das crenças de autoeficácia e com intuito de associá-los à educação para a carreira, a seguir apresentam-se a proposta teórica da abordagem e as pesquisas empíricas realizadas na temática.

⁶ Ferretti (1988) apresenta um quadro informativo sobre as principais abordagens psicológicas da Orientação Profissional, sendo que a Teoria Social Cognitiva não está ali citada.

2. TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE CARREIRA E AUTOEFICÁCIA

2.1. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

As crenças de autoeficácia são “*crenças sobre as capacidades para organizar e executar o curso de uma determinada ação para produzir realizações*” (BANDURA, 1997, p.3) e consideradas como mecanismos centrais da agência humana. Segundo Bandura (2008) ser um agente indica fazer as coisas acontecerem de modo intencional e pelos próprios atos, na qual o sistema de crenças está incorporado. As crenças podem afetar a motivação, o bem-estar e as realizações, conforme a perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Sua importância advém do fato de que, se a pessoa pouco acredita que pode produzir efeitos desejáveis, sobre suas ações, ela tende a ter pouco incentivo para agir ou para perseverar diante das dificuldades (BANDURA, 1997; 2008). Ao situar as crenças, Pajares e Olaz (2008) enfatizam o papel central na cognição, na motivação e no comportamento humano que podem exercer, de modo que possibilitam às pessoas a terem algum grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. As crenças de eficácia pessoal são fundamentais para o exercício de controle e realização pessoal, cultural e social.

Embora as crenças sustentem um papel crítico no funcionamento humano, Bandura (1997) assinala que as crenças de eficácia desempenham um papel de mediação na realização e de preditora motivacional do comportamento, sendo que a alteração nas percepções de crenças de eficácia impactarão sobre as realizações. Embora as crenças de eficácia sejam funcionalmente ligadas as ações, há uma série de fatores que podem afetar as suas relações. A crença de autoeficácia não é uma capacidade fixa, um número de habilidades ou conhecimento que se tem ou não, mas sim aquilo que o indivíduo acredita que pode fazer com o que se tem em uma variedade de circunstâncias.

Há que se considerar que as crenças de eficácia podem aumentar, diminuir ou manter a motivação, mas ao contrário do que se possa pensar, elas não vão produzir diretamente performances, se as habilidades necessárias e relativas ao domínio para o

exercício da agência pessoal são completamente inexistentes. Porém, se houver falta de competências, isso não significa que as crenças de eficácia nada podem fazer. A partir da ideia do papel de mediação, a crença na própria eficácia da aprendizagem é que sustenta o esforço e o pensamento necessários para o desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, ao pensar de modo ineficaz, o desenvolvimento de competências poderão ser retardadas. A eficácia percebida, assim, contribui para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de subcompetências, bem como o aproveitamento na construção de novos padrões de comportamento, para a escolha de atividades e também regula a motivação pelas aspirações e os resultados esperados de seus esforços (BANDURA, 1997).

Na perspectiva de manejo das crenças de autoeficácia, como processos cognitivos, tanto para o fortalecimento quanto para o enfraquecimento da percepção delas, Bandura (1997) aponta quatro fontes de informação de eficácia que colaboram para a manutenção da percepção das crenças, a saber: 1) experiência direta que exerce um papel de indicador da capacidade; 2) a experiência vicária que modifica as crenças por meio de transmissão de competências e comparação com a realização dos outros; 3) a persuasão social que influencia a percepção das capacidades; e 4) estados físicos e afetivos em que as pessoas sentem e que afetam as percepções quanto a suas capacidades. As alterações das percepções podem ocorrer por meio da experiência de uma única fonte ou mais fontes de informação em conjunto, como se explicita a seguir.

A experiência direta se revela como a fonte de informação de eficácia mais influente, pois por meio dela é que o indivíduo nota a evidência autêntica do que é preciso reunir para ter sucesso em dado desempenho. Depois de que um forte senso de autoeficácia é desenvolvido por meio da vivência de sucessos recorrentes, as falhas que podem ocorrer neste ínterim são pouco prováveis de afetar os julgamentos das pessoas sobre as capacidades delas. Um dos benefícios dessa fonte é a possibilidade de generalização de uma circunstância para outra, e os seus efeitos podem ocorrer muito mais em relação às crenças de autoeficácia de situações semelhantes aquelas em que foram fortalecidas as crenças por meio da vivência de sucessos (BANDURA, 1986).

A fonte de informação intermediada pela experiência vicária ocorre quando a pessoa visualiza outra pessoa em desempenho de sucesso. Ao notar a similaridade do desempenho de sucesso a si, a pessoa pode perceber-se eficaz em observar que ela também possui a capacidade para a atividade comparada. A pessoa se convence de que se os outros podem fazê-lo, ela também seria capaz de realizá-lo. Por outro lado, o inverso também pode ocorrer, pessoas convencidas da ineficácia vicária podem ser inclinadas para comportamentos ineficazes também. A experiência vicária tende a ser mais fraca que a experiência direta na influência das crenças (BANDURA, 1986).

A persuasão social ocorre nas tentativas de convencimento das pessoas que elas possuem ou não as capacidades que possibilitarão concluir as realizações. Pessoas que são convencidas verbalmente de que possuem capacidades para a realização de atividades, provavelmente sustentarão mais esforços diante de dificuldades. Somente a fonte de informação de persuasão social não é totalmente suficiente, mas contribuirá para o fortalecimento das crenças (BANDURA, 1986). Por meio desta fonte de informação, a autoeficácia pode ser aumentada ou reduzida, principalmente pelos comportamentos e ou *feedbacks* dados por pessoas significativas da vida dos jovens, por exemplo, pais, professores, conselheiros e colegas (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). Esse dado parece relevante ao se pensar na construção de projetos de vida e desenvolvimento de carreira dos jovens.

Os julgamentos das pessoas em relação as suas capacidades podem ser influenciados pelos seus estados físicos e afetivos, servindo assim como fontes de informação. As pessoas podem se sentir ameaçadas ou vulneráveis em situações tensas, o que pode afetar a percepção de suas crenças de autoeficácia. Se sentirem medo, estresse e perceberem-se vulneráveis diante a uma determinada situação, seu julgamento sobre a capacidade de realização pode ser afetado, enfraquecendo-se. O inverso também ocorre, assim se sentido amedrontada, porém com algum controle, a percepção de autoeficácia pode ser mantida ou fortalecida (BANDURA, 1986).

Mais que compreender o modo como as crenças de autoeficácia podem impactar nas realizações das pessoas, é necessário compreender os possíveis domínios e contextos em que as percepções de crenças podem estar constituídas. Contextos e domínios são

variáveis importantes na abordagem aqui estudada. O domínio da autoeficácia é caracterizado por diversas atividades requeridas para se alcançar um determinado resultado num contexto específico, sendo que as áreas e os níveis em que as pessoas cultivam a sua percepção de autoeficácia se diferem (BANDURA, 1997; BANDURA, 2006a; POLYDORO et al., 2010).

Os estudos iniciais que marcam a inserção do construto das crenças de autoeficácia na configuração da Teoria Social Cognitiva de Carreira, vertente da Teoria Social Cognitiva, datam da década de 1980 e advém do domínio da matemática. O trabalho da professora norte-americana Nancy Betz, uma das pioneiras da TSCC, teve início quando se notou a pouca representatividade das mulheres em carreiras do campo da matemática e ciências e quando se estudou as barreiras encontradas por elas na busca de carreiras dessa área. Os primeiros estudos dessa pesquisadora revelaram que as percepções de crenças de autoeficácia enfraquecidas das mulheres para atividades tradicionalmente masculinas (naquela cultura e época, pelo menos) eram possíveis fontes da baixa inserção delas nessas atividades. Ou seja, essas mulheres pesquisadas pouco acreditavam que poderiam assumir atividades que até então eram exercidas na sua maioria por homens. O baixo crédito que elas mesmas davam a si para exercer atividades em campos da matemática e ciências, ocupados tradicionalmente por homens, poderia ter um impacto nos esforços e interesses delas para ingressar na área. Assim, numa leitura feita pela ótica das crenças de autoeficácia, lê-se: quanto menos se acredita em ser capaz de realizar tal atividade, menos se engajará para realizá-la (BETZ, 2004).

Ampliando as possibilidades de investigações, Betz (2000) realizou um levantamento a partir de estudos americanos e elencou uma diversidade de domínios oriundos do contexto de educação e trabalho que podem contribuir para o desenvolvimento de carreira. O levantamento foi baseado em publicações que usaram diferentes escalas e que privilegiaram o construto da autoeficácia. A partir dos resultados encontrados, é possível identificar pistas sobre o que de fato se tem investigado sobre as crenças de autoeficácia nesse contexto.

O domínio de *conteúdo* está relacionado diretamente a aspectos dos julgamentos de capacidade das pessoas para organizar e realizar as atividades desempenhadas nas

próprias profissões e ocupações. Enquanto que o domínio de *processo*, por sua vez, tem por base julgamentos de capacidade das pessoas para organizar e realizar a análise e a busca de informações inerentes à escolha de carreira, não necessariamente as atividades ocupacionais (BETZ, 2000). Ao especificar dois conjuntos de domínios, sendo um denominado de *conteúdo* e o outro de *processo*, e posteriormente os desdobramentos deles, torna-se, *a priori*, compreensível que haja duas grandes frentes de investigação e de intervenção no campo da educação e trabalho, embora não se descartem outras frentes.

A respeito dos possíveis desdobramentos nos domínios de autoeficácia de *conteúdo*, Betz (2000) os identificou e os organizou em quatro agrupamentos: 1) autoeficácia ocupacional, 2) autoeficácia matemática; 3) autoeficácia para atividades ocupacionais na tipologia de Holland⁷; e 4) autoeficácia de tarefas específicas. A 1) autoeficácia ocupacional foi representada por diferentes profissões, ou seja, por crenças das pessoas em exercer determinada profissão. A 2) autoeficácia matemática⁸ foi representada pelas crenças das pessoas em exercer atividades que exigem tarefas/conteúdos da matemática. As 3) crenças de autoeficácia em atividades ocupacionais na tipologia de Holland representam diferentes conjuntos de atividades ocupacionais que são classificadas em 6 tipos, cada um deles nomeado de acordo com características em comum. Para efeito de organização, cada conjunto tipológico é representado por letras iniciais que, em conjunto, formam a palavra Riasec (por exemplo, a letra A representa atividades ocupacionais com características relacionadas a aspectos *artísticos*, e a letra S a atividades relacionadas a aspectos *sociais*). E, por fim, 4) a autoeficácia de tarefas específicas representa diferentes ocupações que não estão necessariamente agrupadas pela tipologia de Holland. Quanto ao domínio de *processos*, Betz (2000) identificou e organizou dois grupos: 1) a autoeficácia para tomada de decisão

⁷ A proposta de Holland consiste num conjunto de atividades classificadas de acordo com suas características, nomeadas pelo acrônimo de Riasec (R= Realísticas, I= Investigativas, A= Artísticas, S= Social, E=Empreendedor e C= Conservador).

⁸ A autoeficácia matemática é considerada um filtro que sinaliza ao sujeito a escolha ou não de atividades que requeiram o uso da matemática (COIMBRA, 2000).

de carreira, que envolve ações colaborativas no planejamento e na escolha de carreira; e 2) a autoeficácia de pesquisa de carreira, que abrange a busca de informações por carreiras.

Ainda que os domínios de autoeficácia de *conteúdo* e de *processos* sejam didaticamente distintos, é possível inferir que haja entre eles alguma relação, ainda que não esclarecidas à direção e proporção. As menções de Betz (2000) sobre essa questão reforçam tal ideia, segundo a qual, no processo de exploração e tomada de decisão de carreira, pode haver elementos que refletirão nas escolhas que as pessoas tentarão ou não fazer. Os efeitos da autoeficácia na qualidade do desempenho do domínio podem ser referidos nas avaliações para concluir um curso universitário ou nos requisitos de um programa para capacitação profissional. Se a crença de autoeficácia fortalecida contribui para parte do engajamento das pessoas nas realizações, espera-se que a persistência diante de obstáculos tenha um papel importante na busca de metas e que impacte na diluição de fracassos ocasionais. Betz (2004), ao focalizar as crenças de autoeficácia na perspectiva de aproximação ou evitação do comportamento, indica que, quando a pessoa evita algo, ela não oferece a oportunidade para si mesma de aprender ou dominar alguma coisa. Por exemplo, se a pessoa tem medo de andar de bicicleta, ela provavelmente nunca aprenderá ou se esforçará, e o medo será a justificativa até que se desenvolva a competência.

Como apresentado, as percepções de crenças de autoeficácia estão inseridas nos modelos teóricos que embasam a Teoria Social Cognitiva de Carreira, e referem-se a um dos elementos potenciais, em que se analisa e compreende o processo pelo qual as pessoas desenvolvem suas carreiras acadêmicas e profissionais. A fim de oferecer subsídios que melhor esclareçam a relação entre as variáveis psicológicas, a seguir apresentam-se os modelos teóricos explicativos que discutem o desenvolvimento de carreira.

2.2. TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE CARREIRA (TSCC)

A Teoria Social Cognitiva de Carreira está voltada a pesquisar, compreender, analisar, discutir e intervir no campo de desenvolvimento de carreira, enfatizando os papéis dos pensamentos autorreferentes na motivação e no comportamento humano, nos

processos de desenvolvimento de interesses e nas escolhas do campo ocupacional e acadêmico (LENT et al., 1994). É, originalmente, uma proposta teórica norte-americana construída, inicialmente, a partir de dados dessa população, embora na literatura tenha havido pesquisas com amostras de participantes de diferentes países. Ao destacar a particularidade da construção da teoria no contexto norte-americano, em que se considerou as esferas econômicas, políticas e sociais que podem impactar no desenvolvimento da carreira, vale lembrar que tais esferas se alteram em função do local de origem das pessoas.

No escopo da TSCC, outros dois construtos, além da autoeficácia, influenciam o funcionamento psicológico sendo as *expectativas de resultados* e as *intenções/objetivos*. As expectativas de resultados são denominadas de julgamentos da provável consequência que os desempenhos vão produzir (BANDURA, 1997), e os objetivos expressam a “determinação para engajar num curso específico de ação ou para atingir certos níveis de desempenho” (BANDURA, 1986, p. 467; LENT; BROWN, 2006). O que se observa é que as percepções de crenças de autoeficácia não atuam de modo isolado, há um conjunto de processos cognitivos envolvidos no processo de realização das pessoas.

Historicamente, foram os achados de Betz e Hackett (1981) que desencadearam uma problemática inspiradora para o desenvolvimento de pesquisas enfocando tais aspectos autorreferentes da TSC na carreira. Os elementos autorreferentes derivados dos trabalhos de Betz e Hackett (1981) e de outros foram utilizados como arcabouço para que Lent et al. (1994), a partir de análise de estudos empíricos, formulassem três modelos teóricos. O primeiro modelo teórico formulado é o de *interesses* e envolve a formação e elaboração de interesses. O segundo modelo teórico, o de *escolhas*, envolve a seleção de escolhas acadêmicas e de carreira. E o terceiro, o de *desempenho*, que abrange o desempenho e persistência na busca educacional e ocupacional. Nos modelos teóricos estão envolvidos processos psicológicos que implicam as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados e dos objetivos, sendo recorrentes, interrelacionados, e

desenvolvendo-se ao longo da vida. Há, ainda, o exercício da agência pessoal⁹ no desenvolvimento de carreira.

No primeiro modelo, de acordo com Lent et al. (1994), chamado de “interesses”, é explicado a maneira como as pessoas desenvolvem seus gostos ou não gostos sobre as atividades acadêmicas e de carreira (Figura 1). Observam-se as influências cognitivas e comportamentais vivenciadas principalmente durante a infância e a adolescência, momento em que os sujeitos não exercem uma atividade definitivamente ocupacional, mas diferentes atividades escolares, sociais ou domésticas que podem servir de subsídios. O marco inicial do processo é estabelecido pelo fato de que as pessoas estão expostas a uma diversidade de atividades que realizam ou não; ou seja, elas estão expostas para observar outras pessoas em suas atividades (ocupacionais) (BROWN; LENT, 2006). A inferência sobre a descrição desse modelo teórico para a possível construção dos interesses, a partir da ótica da TSCC, é a de que tais experiências, embora sejam subjetivas e nem sempre, necessariamente, planejadas de modo intencional, funcionariam como fontes de informação de autoeficácia.

Um fato a considerar é o de que as atividades experienciadas ou observadas podem ser díspares em razão, por exemplo, da cultura em que as pessoas estão inseridas, do *status* socioeconômico, e ainda, nessas mesmas condições, é possível haver distinção nas atividades quando exercidas tradicionalmente por homens ou mulheres, o que marca a diferença entre sexos no desenvolvimento de interesses, nesse caso. Habitualmente, as pessoas recebem incentivos para buscar atividades que consideram possíveis para si. Nessa situação, o possível pode passar pelo crivo do sexo ou outros atributos. Ao escolher as atividades, os indivíduos podem, ainda, levar em consideração aquelas em que tenham um desempenho satisfatório. A questão a acrescentar por esse ângulo é: “o desempenho é satisfatório em relação a que e a quem?”. O fator externo, como o *feedback* recebido de outras pessoas sobre as atividades realizadas, pode refinar suas habilidades, desenvolver padrões de desempenho, senso de eficácia em tarefas e fazer com que se adquiram certas

⁹ “Ser um agente significa fazer as coisas acontecerem de maneira intencional, por meio dos próprios atos” (BANDURA, 2008, p. 69).

expectativas sobre os resultados de seu desempenho (BROWN; LENT, 2006), inclusive para direções opostas. Ou seja, pode tanto enfraquecer quanto fortalecer as crenças percebidas.

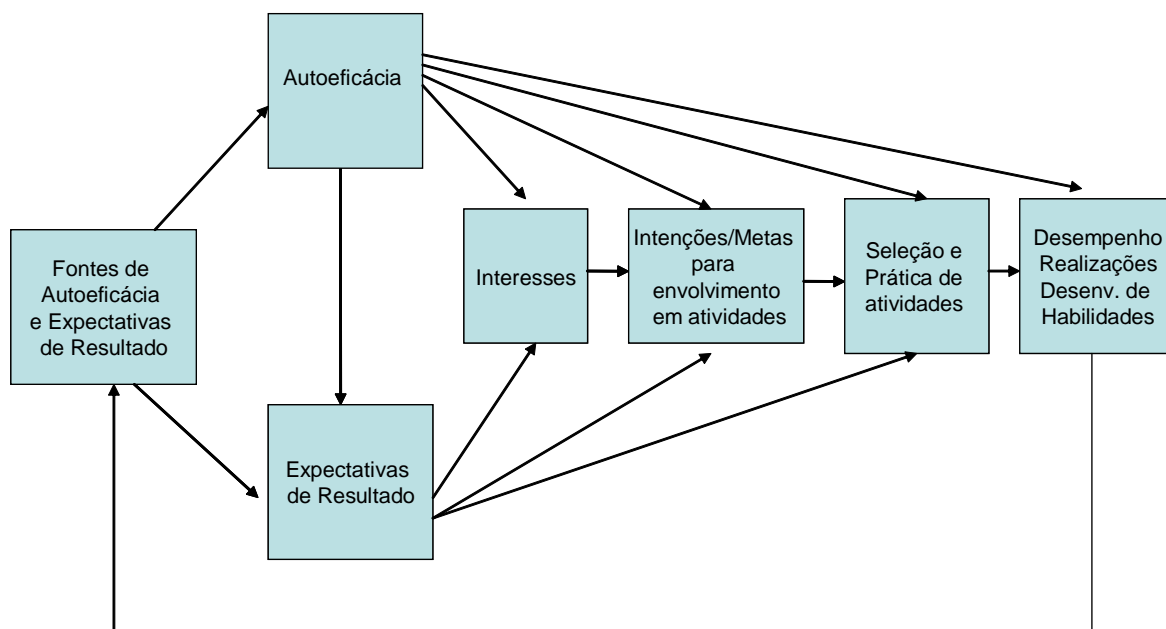


Figura 1– Modelo de Desenvolvimento de Interesses

Fonte: adaptada de LENT et al.,1994.

Numa visão linear do modelo teórico explicativo de interesses, nota-se o modo como às crenças das pessoas podem ser, de alguma forma, alteradas por meio das fontes de autoeficácia. Percebe-se também em qual direção seus comportamentos podem percorrer quando identificados os próprios gostos ou não gostos pela atividade em questão. As percepções de autoeficácia e probabilidade de resultados nos domínios em questão influenciam na formação de interesses. As pessoas tenderão a desenvolver interesses em atividades com as quais se sentem mais eficazes. Os interesses, por sua vez, conduzem as pessoas a uma definição mais clara para as suas intenções/objetivos em atividades que aumentam a probabilidade subsequente de seleção de tarefas.

O envolvimento em atividades ou práticas específicas conduz à produção de realizações que podem caracterizar sucessos ou falhas. A etapa seguinte do processo cognitivo resulta na revisão da percepção das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultados estimados para si (LENT et al., 1994; BROWN; LENT, 2006). Pela vertente explicativa, o processo é retroalimentado em diferentes proporções que podem ou não se modificar em intensidades e frequências ao longo do tempo. A despeito da manutenção dos interesses, Brown e Lent (2006) indicam que, apesar de tenderem a se manter estáveis, os interesses são passíveis de mudança quando as percepções de crenças de autoeficácia e de expectativas de resultados são alteradas. A mudança é explicada pela exposição a novas aprendizagens ou observações, tais como: avanços tecnológicos, capacitação ou reestruturação para o trabalho, as quais impactam ao retroalimentar as crenças de eficácia. A previsão de mudanças na carreira pela perspectiva da TSCC é um ponto que merece ser ressaltado. Isso em virtude de que, a partir desse ponto de vista, a justificativa que naturaliza as ocupações é diluída e não se sustenta plenamente, o que se credita a parte das modificações.

Numa visão recortada do modelo teórico explicativo de interesses, ou seja, ao visualizar os recortes segundo os quais os construtos autorreferentes impactam entre si, observa-se, no decorrer do processo de formação dos interesses, ser provável que as expectativas de resultados sejam parcialmente influenciadas pelas crenças de autoeficácia, desde que as pessoas esperem realizar resultados desejáveis em atividades que elas percebam se eficazes. As análises dos estudiosos proponentes dos modelos teóricos (LENT et al. , 1994) permitiram verificar que as expectativas de resultados podem, por meio dos interesses, afetar direta e indiretamente os objetivos das atividades.

As pessoas desenvolvem objetivos para o envolvimento em atividades guiadas por seus interesses, pelas atividades e, em parte, pelas recompensas que elas antecipam. Expectativas de resultados podem também contribuir diretamente nas escolhas de atividades. A autoeficácia percebida e as expectativas de resultado exercem efeitos diretos sobre as metas de atividade e escolha, o que ocorre graças ao papel que têm de ajudar as pessoas a interpretar, organizar e aplicar suas habilidades. Vale salientar que as crenças de

autoeficácia também contribuem diretamente para a realização de desempenho (LENT et al., 1994; BROWN; LENT, 2006).

Ao comparar o segundo modelo, denominado de *escolha* acadêmica e/ou de carreira, com o primeiro, o de *interesses*, a diferença principal é que as metas de atividade e as variáveis de seleção (que antes eram aspirações), agora especificamente, representam objetivos de escolha de carreira/metad acadêmicas (Figura 2). Os autores apontam que esse modelo é uma extensão do processo de desenvolvimento de formação de interesses. A fase de escolha de carreira é dividida em vários processos e componentes, sendo eles: a) expressão de uma primeira escolha de objetivos entre interesses de carreira; b) ações destinadas a implementar a escolha (por exemplo: se matricular em um curso); e c) realizações posteriores de desempenho, quando podem ocorrer, por exemplo, falhas acadêmicas ou aceitações de admissão em cursos/trabalho. Tais componentes criam uma condição de retroalimentação, afetando a forma de comportamento na carreira futura. Ao comparar esse modelo ao primeiro, nota-se também que, na subdivisão do processo de escolha, destaca-se o papel intermediário das metas pessoais nas escolhas que podem impulsionar as ações.

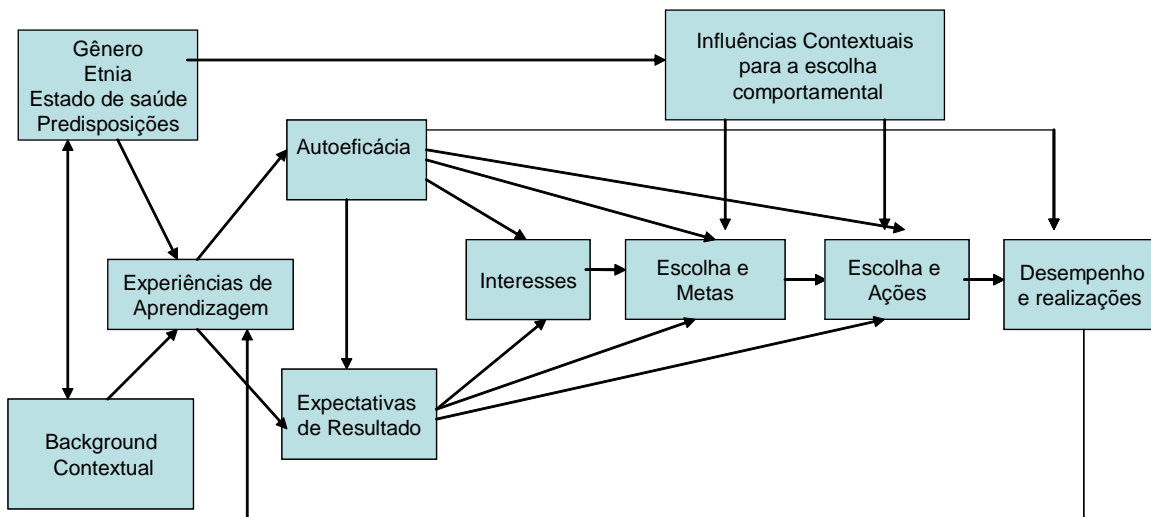


Figura 2 – Modelo de desenvolvimento de Escolhas

Fonte: adaptada de LENT et al., 1994.

Lent et al. (1994) consideraram que as ações de escolha não são automaticamente implantadas pela pressão do próprio ambiente ou história pessoal, mas sim pelos objetivos pessoais, decorrentes da interação entre autoeficácia, expectativas de resultados e interesses. Oferecem, assim, uma medida da agência pessoal na determinação da futura carreira. Consideram-se que os objetivos também são sensíveis a influências não volitivas. As escolhas não representam atos estáticos, uma vez que, quando implementadas, são em diversas ocasiões modificadas e mediadas pelos resultados de desempenho que se seguiram. Esses dados de desempenho podem forçar uma revisão da percepção das capacidades e provocar uma mudança nos objetivos de seleção. Desse modo, o esquema apresentado pela Figura 2 desenha o modelo teórico de escolha de carreira/acadêmica como um processo dinâmico. E ainda, de acordo com Lent et al. (2004), diante da seleção de objetivos, as pessoas orientam seus próprios comportamentos acadêmicos ou de carreira.

Sumarizando, nos modelos de desenvolvimento de carreira, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados conjuntamente dão origem aos interesses. Esses interesses identificados podem promover a conscientização do objetivo de escolha de carreira (intenções, planos ou aspirações para engajar em uma direção de determinada carreira), o que aumenta a probabilidade de ações de escolha. As ações de escolha podem resultar em desempenho e experiências particulares que apoiam ou enfraquecem as percepções de eficácia, de resultados e, finalmente, a escolha. Além de afetar a escolha, de modo indireto, as expectativas de resultados podem exercer um efeito direto sobre os objetivos e ações. Se mais valorizados são os resultados percebidos, o mais provável é que as pessoas adotem objetivos de carreira e cursos de ação nessa direção. As crenças de autoeficácia também são vistas como elementos que afetam o processo de escolha por meio de vários itinerários: indiretamente, ocorrem via expectativas de resultado e interesses, e diretamente, via objetivos de carreira, ações e desempenho nas realizações.

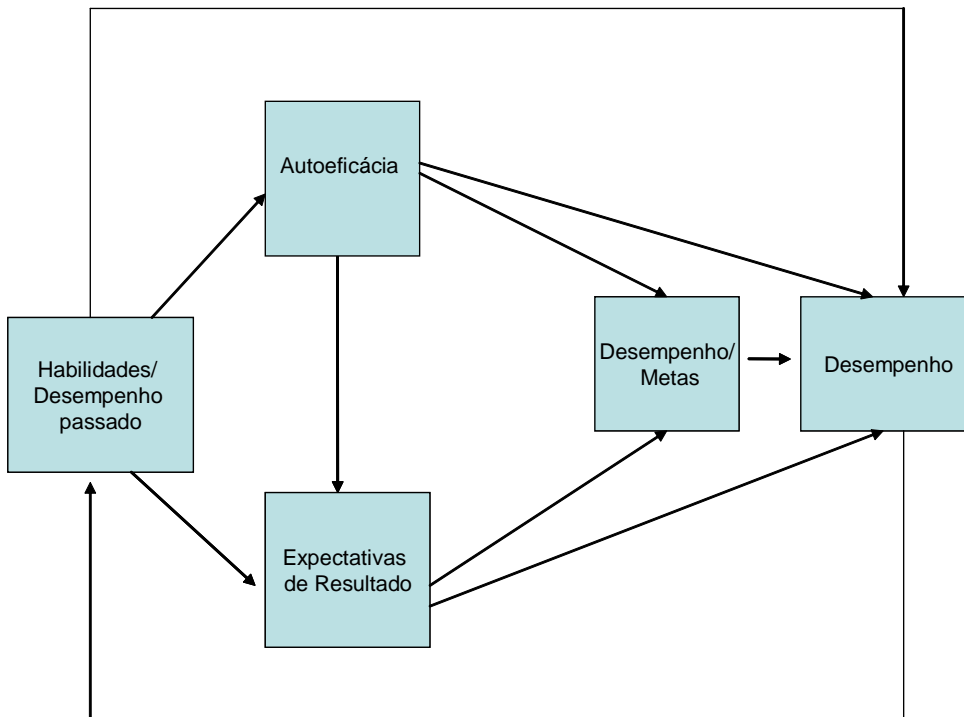


Figura 3 – Modelo de Desenvolvimento de Desempenho

Fonte: adaptada de LENT et al., 1994.

Lent et al. (1994) definem *desempenho*, o terceiro modelo, de modo amplo, em nível tanto de realização quanto de persistência comportamental. Há uma relação específica que liga autoeficácia, expectativas de resultados, metas de desempenho e níveis de realização da tarefa. O desempenho passado é passível de influenciar a realização por duas vias: diretamente, por meio do desenvolvimento de habilidades em tarefas específicas, e, indiretamente, por meio de autoeficácia e expectativas de resultados (Figura 3).

Além dos construtos autorreferentes, Brown e Lent (2006) indicaram haver outros fatores que implicam a probabilidade de as pessoas desenvolverem seus interesses ou buscarem suas escolhas. Os fatores referem-se a condições que, embora externas à pessoa, podem impactar o desenvolvimento de carreira a partir do modo como aqueles são percebidos. São considerados exemplos de fatores externos: 1) as condições de apoio, ou seja, os modos como familiares ou pessoas significativas próximas verbalizam ou

oferecem ajuda a quem está no processo de desenvolvimento de carreira; 2) as barreiras, que podem ser entendidas como obstáculos que as pessoas enfrentam para tentar realizar suas aspirações ou objetivos, tais como baixo recurso financeiro e cultural; e 3) as oportunidades, que são as chances encontradas pela pessoa em relação a possibilidades de estudos, trabalho e outras experiências que contribuirão para alcançar suas realizações. Vale chamar a atenção ao fato de que, mesmo sendo considerados fatores contextuais ou externos às pessoas, a percepção sobre como se valoriza ou não essas condições passa pelo crivo pessoal do sujeito.

O panorama apresentado a respeito dos modelos de desenvolvimento de carreira na perspectiva da TSCC mostram as principais contribuições das crenças de autoeficácia e as possíveis análises da teoria. A seguir, apresentam-se pesquisas que evidenciam as contribuições dos aspectos autorreferentes, com destaque para especial as crenças de autoeficácia, com a especificação de domínios de conteúdo e de processos, como proposta de revisão de literatura.

2.2.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA

Com o propósito de ampliar o diálogo e identificar as variáveis psicológicas relacionadas, optou-se por apresentar e discutir pesquisas que utilizaram o construto das crenças de autoeficácia no contexto da carreira em diversos domínios. Para o levantamento de literatura foram utilizados os descritores “self-efficacy”, “occupational” e “career” e sua versão português para diferentes bases de dados (Scielo.br, BVS-Psi, PsycINFO). Para facilitar a compreensão e a fluidez da leitura sobre os resultados estatísticos das pesquisas empíricas, preferiu-se descrever a intensidade das correlações em vez dos valores numéricos. A classificação das intensidades dos coeficientes de correlação foi baseada em Dancy e Reidy (2006), sendo válida para resultados positivos e negativos, conforme a seguinte sequência: de 0,1 a 0,3 (fraco); de 0,4 a 0,6 (moderado); de 0,7 a 0,9 (forte); e 1 (perfeito).

O domínio da autoeficácia de conteúdo em atividades técnicas/científicas e em matemática tem sido alvo recorrente de investigações no contexto de carreira, principalmente no contexto norte-americano (LENT et al., 1984; LENT et al., 1986; LENT et al., 1987; LENT et al., 1991; LOPEZ et al., 1997; LENT et al., 2001; LENT et al., 2003b). A pertinência é que ao levar em conta o trabalho de Betz (2004) no qual considerou o conteúdo da matemática como embasamento para o exercício de diversas atividades ocupacionais. Outras investigações, no contexto da carreira, têm focado na percepção das crenças de autoeficácia em atividades educacionais e trabalhos relacionados às ocupações técnicas/científicas com estudantes universitários (LENT et al., 1984; 1987; 2003b).

Como possível reflexo no desenvolvimento de carreira, os resultados dos estudos citados apontaram que os estudantes que se percebiam mais autoeficazes apresentaram desempenho acadêmico mais elevado e maior persistência ao longo do curso (LENT et al., 1984; 1987). Além disso, as crenças de autoeficácia percebidas foram preditoras comportamentais de realização acadêmica, persistência ao longo do curso, interesses ocupacionais (LENT et al., 1987; 2003b) e maior amplitude de opções de carreiras (LENT et al., 1987). Dados semelhantes foram encontrados por Lent et al. (1986) ao investigarem a percepção de autoeficácia para desempenhar realizações consideradas críticas para o sucesso acadêmico em ciência e engenharia. Ao passo que, dos trabalhos dedicados a relacionar as crenças de autoeficácia e a indecisão de carreira, não houve correlações significativas dessa variável (LENT et al., 1986; 1987).

Dos estudos que investigaram a autoeficácia matemática foram identificadas variáveis relacionadas a fontes de informação de autoeficácia matemática, interesses, expectativas de resultados e desempenho (LENT et al., 1991; LOPEZ et al., 1997). As correlações positivas e significativas entre tais variáveis autorreferentes contribuem para o favorecimento dos três modelos teóricos explicativos. Deste modo, de acordo com Lent et al., (1991) e Lopez et al., (1997) a experiência de sucesso passada, num domínio específico, pode promover a percepção de autoeficácia, na qual impactará no interesse e esse pode influenciar na motivação para a escolha de atividades educacionais e vocacionais.

No estudo de Lent et al. (1991), na comparação entre o desempenho em matemática e as percepções de fontes de eficácia, foram encontradas correlações positivas moderadas e significativas quanto à experiência direta, a persuasão social e fraca com estados emocionais. Tais dados sugerem que as fontes de autoeficácia, de algum modo, podem ter impactado no desempenho desses estudantes, possivelmente fortalecendo a percepção das crenças de autoeficácia, e fazendo com que esta, por sua vez, atuasse como mediadora do desempenho. Em consonância, Lopez et al. (1997) identificaram que as fontes de autoeficácia explicaram em 45% da variação das crenças de autoeficácia e que esta é fortemente afetada pelas percepções dos principais desempenhos realizados.

No que tange ao papel mediacional das crenças de autoeficácia, segundo a qual, se a pessoa pouco acredita em sua capacidade, ela pouco se engajará nas atividades para realizá-las, a contribuição dos dados identificados nas investigações é posta na condição das percepções do estudante e nas fontes de informações das quais estão expostos. Os resultados das pesquisas sugeriram que a crença de autoeficácia é um importante fator cognitivo para comportamentos educacionais e vocacionais nos campos de engenharia e ciências (LENT et al, 1984; 1987), e que possivelmente ocorra em outros campos também.

A diferença entre sexos nas ocupações, um marco nas investigações da TSCC (BETZ, 2004), não é tida como unânime nos resultados identificados, dos que investigaram sobre autoeficácia matemática e aqui são apresentados, se observou que participantes do sexo masculino apresentaram percepções mais elevadas sobre suas capacidades (LENT et al., 1991), porém, não houve generalização dessa condição em outras investigações (LENT et al., 1984; 1986; LOPEZ et al., 1997). Os autores apontam a necessidade de pesquisas que contemplem maior número de participantes e que este dado seja avaliado de modo cuidadoso. Mesmo não havendo generalizações, os autores reconheceram as influências de sexos, pelas fontes de informação nas percepções de autoeficácia, e sinalizam para que a construção dessas fontes seja realizada de modo igualitário.

É ao observar a ampliação das variáveis autorreferentes de pesquisas relacionadas aos construtos da TSCC, além das crenças de autoeficácia, tais como desempenho,

interesses, fontes de autoeficácia, expectativas de resultados, metas educacionais, percepção de apoio e barreira (LENT et al, 1991; LOPEZ et al., 1997; LENT et al., 2001; LENT et al., 2003b) que se compreende a complexidade envolvida no desenvolvimento de carreira, da qual pode ser influenciada por diferentes aspectos. Lent et al. (2001) sugerem a necessidade de pesquisas para entender o caminho em que variáveis pessoais e contextuais interagem com o processo de escolhas.

Lent et al. (2001) ao realizarem uma análise preditiva, identificaram que a autoeficácia matemática e as expectativas de resultado elucidaram 35% da variação da escolha de carreira. Coletivamente, os construtos avaliados pelas variáveis da TSCC (interesse, autoeficácia matemática e de enfrentamento, expectativas de resultados) foram preditores para 42% da variância no critério de escolha. Ao investigarem a relação da percepção de apoio e de barreiras para as escolhas de ações no desenvolvimento de carreira com universitários de engenharia, Lent et al., (2003b) mostraram que estas são mediadas pela autoeficácia (em atividades educacionais e trabalhos relacionados as ocupações técnicas/científicas). Os resultados indicaram que apoio e barreira juntos explicaram 56% da variância na percepção das crenças de autoeficácia. Por meio de análises de equação estrutural, o modelo indicou que apoio e barreira são relatados indiretamente em ações de escolha por meio da autoeficácia e metas. Esses dados estão consistentes para a visão de que variáveis ambientais podem ser vistas como fontes de informação de eficácia. As limitações desse estudo foram indicadas pela possibilidade de os estudantes de engenharia terem respondido de modo enviesado a escala de autoeficácia, o que pode ter ocorrido em razão de eles já terem realizado uma escolha acadêmica, ou seja, já serem estudantes da área (Lent et al., 2003b).

Na perspectiva de desenvolvimento de carreira, as crenças de autoeficácia relacionadas à matemática são consideradas como preditoras do comportamento na escolha acadêmica e profissional. Outros domínios de crenças de autoeficácia, relacionados ao *conteúdo*, além da matemática têm sido investigados, que são os diretamente relacionados às ocupações, ou seja, a autoeficácia ocupacional, foco da presente pesquisa. Embora as pesquisas apresentem-se diferentes domínios de conteúdo,

os resultados confirmaram o modelo teórico explicativo de interesses e escolhas (COIMBRA; FONTAINE; 2010; LENT et al., 2003a; LENT et al., 2010).

Coimbra e Fontaine (2010) investigaram as crenças de autoeficácia ocupacional em formação de estudantes portugueses do nono ano de escolaridade, no qual eles responderam a um instrumento em que apontavam o quanto se sentiam capazes de concluir a formação escolar para diferentes ocupações, tanto aquelas que exigiam formação em nível técnico, quanto as que exigiam o superior, em diferentes áreas do conhecimento. Nas análises entre sexos, notou-se que as mulheres apresentaram percepções de autoeficácia mais elevadas para as ocupações consideradas tipicamente femininas e menores para as ocupações tipicamente masculinas. Semelhantemente, os homens apresentaram percepções mais elevadas para as ocupações masculinas e menores para as ocupações tipicamente femininas. Os resultados se apresentaram em consonância com os trabalhos de Betz e Hackett (1981) e Betz (2004).

Coimbra e Fontaine (2010) apontaram que as especificidades que a cultura local cultiva podem estar relacionadas aos resultados obtidos na pesquisa no que tange à diferença entre sexo e atividades ocupacionais consideradas de baixo ou alto *status*. Consideram-se atividades ocupacionais de baixo *status* aquelas que em tese exigem formação educacional mínima, por exemplo: operário da construção civil. Consideram-se de alto *status*, por sua vez, aquelas de maior prestígio social, como, por exemplo, a de engenheiro. Ao relacionar as crenças de autoeficácia ao nível socioeconômico, os resultados indicaram que as crenças de autoeficácia dos estudantes se apresentaram mais alinhadas às ocupações cuja proximidade se dava com o *status* socioeconômico familiar.

Outros estudos investigaram as crenças de autoeficácia ocupacional na proposta de Holland em estudantes do ensino médio (LENT et al., 2003a; LENT et al., 2010). A proposta foi de verificar os caminhos causais¹⁰ para o modelo explicativo da TSCC de interesses e de escolhas por meio de instrumentos de medida que versaram sobre variáveis sociocognitivas, dentre elas: autoeficácia ocupacional, expectativas de resultados, interesses, escolha ocupacional, apoio e barreira social. Todas as variáveis foram

¹⁰ Dados encontrados por meio de procedimento estatístico.

respondidas para 6 diferentes conjuntos de ocupações tipológicas de Holland (RIASEC). Por exemplo, mecânico e eletricista eram ocupações classificadas como **realísticas**; biólogo e geólogo como **investigativas**; músico e artista como **artísticas**; professor e assistente social como **sociais**; executivo de negócios e gente de vendas como **empreendedoras**; e contador e caixa de banco como **convencionais**.

Em ambos os estudos, as crenças de autoeficácia e expectativas de resultados, ao serem analisadas individualmente e em conjunto, foram preditivas para os interesses, pois os caminhos foram significativos para cada tipo de atividade ocupacional (LENT et al., 2003a; LENT et al., 2010). Para Lent et al. (2010), o coeficiente de *paths* para percepção de apoio e barreira na escolha foi pequeno e não significativo, o que não confirma a hipótese de que apoio e barreira explicariam como única variância no critério de escolha, além de outros preditores. Outro dado relevante, segundo Lent et al. (2010) é que a alta percepção de apoio está associada à baixa percepção de barreira.

Dentre as implicações das pesquisas que investigaram as crenças de autoeficácia destacam-se as recomendações para as intervenções em que assinalam a realização de pesquisas experimentais e longitudinais pautadas na TSCC (LENT et al., 1991; 2003b; 2010) e que incentivos para o desempenho de estudantes precisam ser considerados com o intuito de modificar suas percepções, em especial para aqueles que subestimam suas metas educacionais e vocacionais (LENT et al., 1984). Além disso, intervenções que ajudem os estudantes no planejamento de carreira para que possam promover a percepção de crenças de autoeficácia realistas e otimistas, expectativas de resultados baseados em informações precisas, identificação de interesses que não sejam prematuramente definidos por limitações experienciais ou vieses cognitivos e objetivos claros/próximos com o intuito de que os estudantes possam mobilizar apoio e negociar barreiras à sua preferência ocupacional (LENT et al., 1991; 2010).

Os aspectos culturais dos quais as pessoas estão inseridas podem ser compreendidos como variáveis contextuais e são aspectos relevantes no desenvolvimento de carreira. Nesse sentido, Brown e Lent (2006) indicaram que os estudantes podem percebê-las como apoio ou barreira para que prossigam nas suas intenções de escolha.

As crenças de autoeficácia de *conteúdo*, aqui verificadas pelo domínio da matemática e das atividades ocupacionais, foram investigadas buscando identificar relações entre desempenho, fontes de informação, interesses, expectativas de resultados, diferenças de sexo e aspectos contextuais, como se apresenta no Quadro 1. As crenças de autoeficácia de *processo* serão tratadas no presente estudo a partir da do domínio de autoeficácia para tomada de decisão de carreira. Nos estudos a seguir apresentados, notou-se que os itens dos instrumentos questionam o participante a responder o quanto se sente capaz para planejar, explorar, decidir, selecionar metas, resolver problemas, buscar informações de carreira, o que pode servir como um meio de reflexão para os alunos e orientadores (MARTÍN; TEJEDOR, 2002; PRESTI et al., 2013) e como predictoras do planejamento de carreira (CARDOSO; MOREIRA, 2009; LOPES; TEIXEIRA, 2012).

Quadro 1- Síntese das pesquisas empíricas apresentadas sobre autoeficácia de conteúdo.

Domínios da Autoeficácia	Fonte	Variáveis relacionadas
AE em atividades educacionais e trabalhos relacionados as ocupações técnicas/científicas	Lent et al., (1984)	Desempenho acadêmico e persistência ao longo do curso
AE em realizações para o sucesso acadêmico em ciência e engenharia	Lent et al., (1986)	Desempenho acadêmico, decisão de carreira, autoestima, interesses, persistência nas tarefas técnicas e científicas, percepção de carreiras
AE em atividades educacionais e trabalhos relacionados as ocupações técnicas/científicas	Lent et al., (1987)	Desempenho, Persistência, Indecisão de carreira e percepção de opções de carreira.

AE matemática	Lent et al., (1991)	Desempenho, fontes de autoeficácia matemática, expectativas de resultados, interesses em matemática,
AE matemática	Lopez et al., (1997)	Desempenho, interesses relativos a matemática, expectativas de resultados, fontes de autoeficácia matemática,
AE no curso de matemática	Lent et al., (2001)	Expectativas de resultado em matemática, enfrentamento, interesses em matemática/ciências, apoio e barreiras contextuais, disposição afetivas, critérios de escolha
AE em atividades educacionais e trabalhos relacionados as ocupações técnicas/científicas	Lent et al., (2003)	Autoeficácia de Enfrentamento, Interesses por atividades técnicas, expectativas de resultados em engenharia, apoio e barreiras contextuais, persistência, metas educacionais,
Autoeficácia Ocupacional	Coimbra e Fontaine (2010)	Sexo, Nível socioeconômico, Autoeficácia matemática, Autoeficácia acadêmica, Autoeficácia generalizada
Autoeficácia Ocupacional	Betz & Hackett (1981)	Sexo, Desempenho, Interesses,
Autoeficácia Ocupacional	Lent et al. (2003a) Lent et al. (2010)	Expectativas de resultados, interesses, apoio e barreiras sociais, escolhas

Dos trabalhos que se dedicaram a investigar estudantes de diferentes níveis de ensino quanto às percepções de crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira e relacioná-la a indecisão de carreira, os resultados apontaram correlações negativas e significativas entre as variáveis (BETZ; KLEIN; TAYLOR, 1996; MORGAN; NESS, 2003; CREED et al., 2007; STĂRICĂ, 2012; PRESTI et al., 2013). Os estudos foram conduzidos em diferentes culturas, tais como: Canadá, Itália, Grécia e Estados Unidos da América o que demonstra a expansão da TSCC e a semelhança entre os resultados.

Gushue et al. (2006) investigaram estudantes negros norte-americanos de ensino médio. Os pesquisadores consideraram importante pesquisar essa amostra por entenderem a escassez de estudos sobre o assunto e também pela dificuldade adicional encontrada por esses estudantes no planejamento de carreira, em razão da possível falta de recursos familiar e escolar, da falta de modelo acessível e da discriminação pela etnia. Gushue et al. (2006) constataram, por meio de uma análise de regressão multivariada, que a autoeficácia na tomada de decisão revelou-se como preditora de identidade vocacional (compreendida por clareza em metas, esforços e interesses) e de atividades de pesquisa em carreira. Os resultados indicaram também correlações positivas e significativas fracas entre autoeficácia na tomada de decisão de carreira e exploração de carreira e também para identidade vocacional. Assim, estudantes que se percebiam mais autoeficazes também poderiam ter definido para si maior senso de interesse, habilidades, metas e engajamento em atividades de exploração de carreira. A identidade vocacional (avaliação de barreiras para a escolha de metas ocupacionais e necessidade de informações ocupacionais), e crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira também foram investigadas por Betz, Klein e Taylor (1996) em universitários. Os resultados encontrados indicaram correlações positivas entre as variáveis.

As crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira em comparações entre estudantes de origens sociais diferentes também foram investigadas por Brown et al. (1999). Ao comparar os grupos de alunos de ensino médio oriundos de escolas localizadas em regiões centrais e de escolas de regiões periféricas norte-americanas, os autores constataram que não houve diferenças significativas entre os grupos, nem quando comparados por sexo, nem quando comparados entre brancos e etnias minoritárias. E que

o comportamento exploratório de carreira foi preditor para ambos os grupos nas crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira, sugerindo que a percepção de oportunidades para diferentes carreiras é essencial para a promoção da autoeficácia. Eles apontam ainda que a etnia não pode ser considerada fator isolado para análise; em vez disso, deve ser associada a outros fatores ambientais escolares. Argumentam também que a localização das escolas pode não diferir claramente quanto as características dos sujeitos, visto que eles podem ser oriundos de outras regiões diferentes de onde as escolas se situam.

O estudo de Okediji et al. (2008) apresentou apontamentos expressivos ao comparar diferentes grupos de estudantes universitários da área rural e urbana da Nigéria. Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas para a decisão de carreira entre estudantes universitários nigerianos oriundos da área rural e urbana. Porém, os estudantes com escores mais elevados em autoeficácia generalizada faziam decisões de carreira melhores. Conforme considerado pelos autores, as melhores decisões de carreira foram associadas a ocupações caracterizadas por inspeção, supervisão, profissional qualificado e ao que chamaram de alta administração, opostas àquelas de fazeres manuais e rotineiros. Embora a classificação dessas decisões por ocupações possa ser questionável do ponto de vista social, vale salientar que as ocupações consideradas melhores pelos autores eram as que exigiam mais tempo de formação e conseqüentemente mais esforço do estudante.

Quanto a aspectos pessoais e autoeficácia na tomada de decisão de carreira, um estudo realizado na Turquia com universitários (IŞIK, 2010) observou nos resultados que não houve diferenças significativas quanto ao critério sexo, porém o grupo de universitários com mais idade apresentou escores mais altos. Os universitários oriundos do departamento de engenharia (mecânica, química, elétrica) também apresentaram escores mais elevados que os universitários de cursos de departamento social (economia, relações internacionais). Foi sugerido que a ocorrência de tal resultado deve-se a hipótese de que estudantes do departamento de engenharia receberem maior apoio de familiares, isso quando os familiares perceberam esse campo como mais difícil que os demais.

Hayes et al. (2012) investigaram em jovens jamaicanos que participaram de um programa de preparação educacional e para o trabalho e associaram o construto de autoeficácia para decisão de carreira a variáveis ambientais e contextuais descritas como iniciativa da juventude, presença de modelos de pares ou adultos, aspirações educacionais, escolhas responsivas. Os resultados indicaram que o conjunto desses construtos foi preditor para as percepções de crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira. O que sugere intervenções que ofereçam fontes de informação de autoeficácia para este domínio.

Kumar et al. (2007), por sua vez, investigaram estudantes universitários portugueses a respeito da importância atribuída ao projeto de vida deles, relacionando o otimismo ao futuro e às crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira. Os resultados indicaram correlações significativas positivas, porém modestas entre os construtos. Na comparação entre sexos, os homens apresentaram maior confiança na capacidade de desenvolver atividades relacionadas à tomada de decisão de carreira do que as mulheres. Os autores observaram a ativação de processos cognitivos e afetivos dos estudantes para o desenvolvimento de projetos de vida.

Em uma investigação com estudantes do ensino médio norte-americano, foi notado que as percepções de crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira apresentaram correlações significativas positivas moderadas com atitudes e competências na maturidade para a carreira, o que incluiu exploração e planejamento de carreira, consciência e uso de pesquisas, conhecimento de processo de desenvolvimento de carreira e do mundo do trabalho, e conhecimento e seu uso para direções na decisão de carreira. A autoeficácia foi considerada uma variável chave no desenvolvimento de carreira, direcionando o fator motivacional para a realização de mudanças comportamentais com foco em carreira (CREED et al., 2007).

Jiang e Park (2012) investigaram estudantes universitários da China e da Coreia e suas percepções de crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira, inteligência emocional, inteligência cultural e intenções de carreira empreendedora. Os respondentes que tinham escores mais altos nas dimensões das crenças de autoeficácia em planejamento, resolução de problemas e busca de informações profissionais apresentaram

maiores intenções de carreira empreendedora. Na Grécia, Stărică (2012) ao investigar estudantes do ensino médio, encontrou que aqueles que apresentaram resultados menores nas percepções de autoeficácia na tomada de decisão de carreira, de autoestima acadêmica, de percepção de apoio parental e com traços de personalidade de conscienciedade, manifestaram aumento na variável de indecisão de carreira.

As recomendações dos pesquisadores indicam que sejam desenvolvidas atividades específicas e intervenções que aumentem as percepções de crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira de estudantes, isso com o propósito de diminuir as dificuldades deles em relação ao planejamento de carreira (STĂRICĂ, 2012). É apontado na literatura, como estratégia de intervenção, o uso de lacunas verificadas na avaliação dos estudantes quanto aos aspectos da autoeficácia, de modo que forneça o conhecimento e desenvolva habilidades necessárias aos estudantes (BETZ; KLEIN; TAYLOR, 1996), a fim de aumentar a confiança na tomada de decisão de carreira por meio de programas de educação para carreira (CREED et al., 2007).

Das diversas pesquisas apresentadas, como apresentado no Quadro 2, observou-se que foram conduzidas por pesquisadores de diferentes nacionalidades, sendo identificadas as norte-americanas, gregas, chinesas, portuguesas, africanas e italianas. Pesquisas realizadas em diferentes contextos socioculturais podem contribuir para o fortalecimento de um modelo teórico. Nesse sentido, constatou-se ser necessário considerar as particularidades de cada contexto, de modo que se identifiquem e estabeleçam novos paradigmas ou ainda que se levantem outros pontos de investigação.

Quadro 2- Síntese das pesquisas empíricas apresentadas sobre autoeficácia de processo.

Domínios da Autoeficácia	Fonte	Variáveis relacionadas
Autoeficácia para tomada de decisão de carreira	Morgan e Ness (2003)	Dificuldades de decisão de carreira
	Presti et al. (2013)	Indecisão de carreira
	Creed et al. (2007)	Indecisão de carreira, Atitudes e competências para a carreira

	Stărică (2012)	Indecisão de carreira, autoestima acadêmica, apoio parental, personalidade
	Betz, Klein e Taylor (1996)	Identidade vocacional
	Gushue et al. (2006)	Identidade vocacional, atividades de pesquisa em carreira, exploração de carreira
	Brown et al. (1999)	Etnias, comportamento exploratório de carreira
	Isik (2010)	Sexo, tipo de curso
	Hayes et al. (2012)	Iniciativa, aspirações educacionais, escolhas
	Kumar et al. (2007)	Projeto de vida, sexo
	Okediji et al. (2008)	Localidade de moradia
	Jiang e Park (2012)	Inteligência emocional, inteligência cultural, empreendedorismo

Alguns fatores em comum são identificados nas investigações. Ao considerar as publicações apresentadas em relação ao desenvolvimento de carreira, observou-se que as amostras utilizadas foram compostas por estudantes de diferentes níveis de ensino. Num paralelo com a nomenclatura brasileira, poder-se-ia citar o final do ensino fundamental, do ensino médio e do superior, exceto o do ensino infantil. Com base nessa constatação, remeteu-se a pensar sobre qual seria o nível de ensino propício a se realizar (ou participar de) um processo de intervenção relacionado ao desenvolvimento de carreira.

Dos estudos localizados, nenhum deles foi conduzido a investigar outro público, a não serem estudantes. Esse ponto se destaca quando se relembra que o desenvolvimento de carreira é processo contínuo e que decisões podem ser tomadas em diferentes momentos da vida, inclusive em fases mais tardias desta. Tendo os estudantes

universitários como alvos de diversas investigações, vale destacar que nesse nível de ensino pressupõe-se que uma primeira escolha acadêmica já tenha sido realizada. Apesar disso, os achados na literatura apontam a sustentação do modelo teórico explicativo ao considerar as crenças de autoeficácia e o desempenho dos estudantes em domínios correlatos.

Ao expor um breve panorama de pesquisas realizadas em contextos internacionais, como mostra o Quadro2, observaram-se as contribuições das crenças de autoeficácia de carreira associada a diversas variáveis a TSCC. Considerando-se a relevância de aspectos culturais, políticos, sociais inerentes aos processos de desenvolvimento de carreira na ótica da abordagem teórica, a seguir apresenta-se um panorama de pesquisas desenvolvidas no Brasil.

2.2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA – PESQUISAS BRASILEIRAS

No Brasil, pesquisas que abordam as crenças de autoeficácia no desenvolvimento de carreira localizam-se em publicações datadas a partir dos anos 2000, não tendo sido encontrados trabalhos com datas anteriores a esse período. Os trabalhos encontrados são tanto de cunho teórico de autores brasileiros (NUNES, 2008; NUNES et al., 2008) e portugueses (VIEIRA; COIMBRA, 2006), com contribuições que versam sobre a sistematização e a compreensão da proposta teórica bem como com dados empíricos (NUNES; NORONHA, 2009b) em que se operacionalizam, por meio de construção de instrumentos e a análise dos construtos. Ao apresentar as pesquisas brasileiras, a seguir, destacam-se as variáveis envolvidas e as discussões pertinentes ao contexto nacional.

A autoeficácia profissional, compreendida como a confiança que o indivíduo percebe no exercício seu profissional, tem sido investigada em estudantes universitários no processo de decisão de carreira no final do curso universitário. Inúmeras variáveis pessoais foram relacionadas à autoeficácia profissional, tais como autoconceito, comportamento exploratório (BARDAGI; BOFF, 2010), participação em atividades

acadêmicas de formação, situação de mercado de trabalho, decisão de carreira, percepção de oportunidades profissionais (TEIXEIRA; GOMES, 2005), traços de personalidade e planejamento de carreira (OURIQUE, 2010) e habilidade sociais (GLAZER; BARDAGI, 2011).

Ao verificar as comparações entre sexos, Badargi e Boff (2010) não encontraram diferenças entre homens e mulheres nas medidas de autoeficácia profissional e clareza de autoconceito. Os alunos que não sabiam o que fazer ao concluir o curso apresentaram níveis significativamente menores de exploração do ambiente e também de autoeficácia quando comparados aos alunos que não tinham essa dúvida. Foram encontradas correlações significativas positivas moderadas entre autoeficácia profissional e autoconceito, fracas entre autoeficácia e exploração vocacional, e fracas entre autoeficácia e exploração do ambiente. As autoras sugerem que as universidades incentivem os estudantes no sentido de proporcionar diferentes programas (estágios, monitorias), que os engajem em comprometimento e possivelmente sirvam como fontes de informação de eficácia.

Em Teixeira e Gomes (2005), os resultados indicaram que 53% da variação na decisão de carreira é explicada pelo conjunto das variáveis preditoras citadas, dentre elas, as crenças de autoeficácia profissional, que, por sua vez, têm 12% da variação explicada pelo conjunto das variáveis preditoras. O que se observa é que as crenças de autoeficácia é uma das facetas que integram os processos de decisão de carreira (o que demonstra sua importância), porém não de modo isolado, sendo associadas, portanto, a um contexto.

Ourique (2010) em seu estudo com estudantes universitários observou correlações significativas moderadas e positivas entre autoeficácia profissional e planejamento de carreira, e moderadas entre decisão de carreira e fraca exploração de carreira. Em relação aos traços de personalidade, foram identificadas correlações significativas e positivas fraca entre as crenças de autoeficácia profissional e realização e socialização, e correlação negativa fraca com neuroticismo. A autoeficácia profissional foi considerada uma importante preditora para o planejamento de carreira, sendo sua promoção no contexto de carreira vista como elemento favorável.

As habilidades sociais e a decisão de carreira foram relacionadas às crenças de autoeficácia profissional na pesquisa de Glazer e Bardagi (2011). Apesar de serem atributos relevantes no processo de transição ao trabalho, os resultados de correlação não se mostraram significativos entre habilidades sociais e crenças de autoeficácia nem as variáveis pessoais como idade, renda, avaliação do mercado. Foi encontrada uma correlação positiva fraca entre habilidades sociais e decisão de carreira. Entre decisão de carreira e autoeficácia profissional foi indicada uma correlação positiva moderada; porém a decisão de carreira não se correlacionou com idade, renda ou avaliação do mercado. As autoras sugerem que as investigações sobre o desenvolvimento de carreira considerem aspectos globais dos sujeitos, com destaque para as habilidades sociais e demais variáveis.

O construto da autoeficácia na transição para o trabalho foi objeto de estudo de Pelissoni e Polydoro (2008), compreendido como a confiança em organizar e executar ações para buscar emprego e para adaptação ao contexto laboral. A comparação entre sexos nas pesquisas brasileiras parece não ter um consenso. Ao investigarem universitários concluintes, os resultados apontaram que as mulheres apresentaram menor autoeficácia que os homens na dimensão de autoeficácia para regulação emocional. Os estudantes trabalhadores perceberam-se mais autoeficazes que os não trabalhadores no que se refere à adaptação ao trabalho e à regulação emocional. A partir de tais resultados é possível identificar ações de intervenção para o desenvolvimento de carreira desse público.

Santos et al. (2011), que investigaram em universitários as crenças de autoeficácia na transição para o trabalho, não encontrou diferenças significativas quanto a sexo, faixa etária e tipo de curso de engenharia. As autoras recomendaram a implementação de planejamento de carreira nesse nível de ensino, mesmo para aqueles que já estejam finalizando o curso superior. A questão é que, mesmo o estudante já tendo realizado uma escolha quanto ao curso a ser estudado, este, por sua vez, ainda se desdobra em inúmeras áreas de atuação profissional, a intervenção possivelmente subsidiará o processo de busca por informações.

É notado nos estudos com universitários que a ênfase foi ao final de curso e relacionado à execução de atividades para a inserção no mercado de trabalho, com

destaque para as crenças de autoeficácia, cujo domínio privilegiado foi de *processos*, em que se destaca o planejamento de atividades para busca pelo trabalho e autoeficácia para a escolha profissional (AMBIEL; NORONHA, 2011a; AMBIEL; NORONHA, 2011b; AMBIEL et al., 2011). Já em relação aos estudantes do ensino médio, essa variável também tem sido considerada, porém, além dela, foram identificados os domínios de *conteúdo* que investigam a percepção da confiança sobre atividades ocupacionais diversas. É o que mostram os trabalhos em que se buscou construir uma escala de autoeficácia e fontes de informação relacionadas às atividades pré-ocupacionais considerando-se o contexto brasileiro (NUNES, 2007).

Aspectos familiares foram estudados por Noronha e Ambiel (2008), em que investigaram as correlações entre fontes de eficácia percebida para atividades ocupacionais e interesses de estudantes do ensino médio, e os interesses dos respectivos pais. Participaram da pesquisa 35 estudantes e seus respectivos pais, os quais responderam questões da Escala de Aconselhamento Profissional e da Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais. Os resultados apontaram correlações positivas e significativas moderada entre interesses dos filhos e dos pais para as atividades das dimensões de ciências exatas, artes e comunicação e fracas para ciências humanas e sociais. Quanto aos resultados dos filhos, foram verificadas correlações fracas entre fontes de eficácia (experiência direta) e a atividades burocráticas, correlações moderadas entre fontes de eficácia (aprendizagem vicária) e ciências agrárias e fraca para biológicas. Os aspectos familiares identificados na pesquisa podem oferecer pistas sobre a percepção de apoio ou de barreiras dos estudantes em relação ao desenvolvimento de carreira. Os pesquisadores sugerem investigações na formação de interesses profissionais e nos aspectos cognitivos e comportamentais dos estudantes.

Outra investigação em que foram abordados os construtos de interesses, autoeficácia e fontes para atividades ocupacionais foi a de Nunes e Noronha (2009b), da qual participaram 333 estudantes do ensino médio. Os achados desse trabalho exploraram diferenças entre os sexos e, por meio de uma análise de frequência, revelaram que os homens perceberam-se mais autoeficazes em atividades do tipo realista ($F= 122$) e as mulheres nas do tipo investigativo ($F= 135$) e social ($F= 107$). As fontes de eficácia das

mulheres apresentaram médias mais elevadas em fontes de experiências diretas e de persuasão verbal. Quanto aos interesses, os homens apresentaram média mais alta no perfil realista e as mulheres no social e no convencional. Ao observar as crenças de autoeficácia e os interesses, parece haver uma convergência, o que favorece a proposta teórica. Nessa mesma condição, em outro trabalho com estudantes do ensino médio, Nunes e Noronha (2011a) exploraram a relação entre crenças de autoeficácia para atividade ocupacionais e interesses. Os resultados indicaram correlações positivas fracas e significativas para a autoeficácia em atividades investigativas e interesses nesta mesma área, o que também ocorreu com a autoeficácia em atividades artísticas e interesses artísticos, a autoeficácia em atividades realísticas e interesses nesta área, a autoeficácia em atividades sociais e interesses em áreas sociais, e autoeficácia em atividades convencionais e interesses nesta área. Isso revela a coerência teórica de acordo com o modelo explicativo de interesses. Apenas o tipo “empreendedor” não apresentou correlações positivas e significativas.

Sobre as pesquisas brasileiras, conforme apresentado no Quadro 3, não foram encontrados trabalhos que tenham investigado os demais construtos da TSCC, tais como expectativas de resultados e objetivos, dos modelos teóricos ou de partes do modelo, nem trabalhos que tenham realizado intervenções pautadas na abordagem. De acordo com o exposto até o presente momento, nota-se que num mesmo contexto, neste caso a carreira, é possível identificar uma diversidade de domínios para as crenças de autoeficácia e o modo como se relacionam com outras variáveis. Além disso, ofereceu-se um sucinto panorama no que tange ao desenvolvimento de pesquisas tanto no âmbito nacional quanto no internacional, de modo que se explicitem evidências favoráveis ao construto estudado, no caso as crenças de autoeficácia, que, inseridas na explicação teórica, formulam o desenvolvimento de carreira.

Quadro 3 - Síntese das pesquisas brasileiras empíricas sobre autoeficácia no desenvolvimento de carreira apresentadas

Domínios da Autoeficácia	Fonte	Variáveis relacionadas
Autoeficácia profissional	Badargi & Boff (2010)	Autoconceito, comportamento exploratório
Autoeficácia profissional	Teixeira & Gomes (2005)	Participação em atividades acadêmicas, decisão de carreira, percepção de oportunidades profissionais
Autoeficácia profissional	Ourique (2010)	Personalidade, planejamento de carreira
Autoeficácia Profissional	Glazer & Bardagi (2011)	Habilidades sociais
Autoeficácia na transição para o trabalho	Pelissoni & Polydoro (2008)	Exercer atividade de trabalho
Autoeficácia na transição para o trabalho	Santos et al., (2011)	Sexo, faixa etária e tipo de curso
Autoeficácia para atividades ocupacionais	Nunes (2007), Nunes e Noronha (2009)	Interesses, Fontes de autoeficácia
Autoeficácia para escolha profissional	Ambiel e Noronha (2011a/b), Ambiel et al., (2011)	Sexo Dificuldade de decisão

Nos trabalhos localizados, já que o enfoque tem sido direcionado a dois públicos de estudantes: os de ensino médio e os de ensino superior, não foram localizados estudos com estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Também não foram encontrados

estudos que se dedicaram a explorar o modelo de interesses da TSCC. Diferentemente das pesquisas internacionais, não foram encontrados estudos que relacionassem crenças de autoeficácia e matemática. As pesquisas são marcadas também por associarem o construto da autoeficácia a diversas variáveis psicológicas. A seguir apresentam-se aspectos relacionados a intervenções que utilizaram fundamentos da TSCC.

2.2.3 CONSIDERAÇÕES EM INTERVENÇÕES NA AUTOEFICÁCIA DE CARREIRA: ABORDAGENS E EXPERIÊNCIAS

Betz (2004), ao descrever a trajetória de pesquisas no período de 20 anos sobre a autoeficácia no contexto de carreira recomenda seu uso com foco em intervenções de aconselhamentos. A autora apresenta sugestões de processos de intervenção na abordagem da TSCC, tanto individualmente quanto em grupo. O processo inicial é marcado por uma avaliação dos participantes e sugere o uso de questões sobre o que o eles pensam a respeito do que poderia fazer em relação à carreira e o que pensam sobre impedimentos para seguir a carreira, enfatizando o uso desse recurso e levando em conta também o uso de escalas. A ideia é verificar os limites que a própria pessoa determina para si e o quanto esses limites são reais, ou se a pessoa está subestimando suas capacidades. Lent et al. (2004) e Brown e Lent (2006) mencionam ainda que tentativas orientadas para promover crenças favoráveis de autoeficácia, expectativas de resultados, e para otimizar competências básicas são provavelmente mais eficazes durante os anos básicos escolares, antes, portanto, que os interesses e as opções de carreira estejam definidos.

O fortalecimento das crenças por meio do manejo das fontes de informação de autoeficácia é uma das estratégias indicadas para intervenções (BETZ, 2004; LENT et al., 2004; BROWN; LENT, 2006). A proposta é que as fontes sejam trabalhadas a partir da identificação de lacunas, ou seja, deve-se verificar qual(is) fonte(s) é (são) necessária(s) para o fortalecimento e a programação de acordo com a(s) carreira(s) que foi (foram) remetida(s) pelos estudantes (BETZ, 2004).

Na direção de fortalecimento das percepções de autoeficácia, por meio das fontes de informação, é sugerido ajudar crianças e adolescentes a identificar áreas daquilo que melhor fazem como um passo importante no desenvolvimento de aspirações e escolhas ocupacionais. É também ao rever experiências passadas de sucesso e garantir que os envolvidos as reconheçam como sucesso, fazendo com que elas sejam atribuídas a suas habilidades e não à sorte, à tarefa fácil ou somente ao trabalho pesado. A comparação entre pares também é uma informação importante: se o desempenho é melhor ou pior que o do colega, isso pode impactar nas crenças de autoeficácia, sendo diminuídas ou fortalecidas. A questão é fazer com que o jovem utilize essa informação de comparação, mas tenha, ao mesmo tempo, clareza sobre o contexto e a situação específica em que esteja realizando a comparação (LENT et al., 2004; BROWN; LENT, 2006).

As experiências de domínio com conteúdos de disciplinas escolares são fontes que favorecerem o fortalecimento das crenças de autoeficácia. A experiência vicária como processo de modelação constitui uma forma de intervenção, já que ocupações antes não cogitadas pelos estudantes podem passar a serem verificadas após a observação de um modelo. A persuasão verbal utilizada, intencionalmente, na intervenção também colabora, e a observação quanto aos aspectos emocionais como ansiedade ou medo sob controle da própria pessoa é condição que, se realizada na intervenção, pode constituir para um processo eficaz (LENT et al., 2004; BROWN; LENT, 2006).

No que se refere aos interesses e objetivos, é sugerido que intervenções que balizem a exploração de carreiras, a tomada de decisões e o estabelecimento de objetivos sejam fortalecidas por meio de exemplos, estudo e contato com pessoas significativas. Dessa forma, correspondem a uma estrutura eficaz para a transição entre escola e trabalho, evitando experiências limitadas dos estudantes (LENT et al., 2004; BROWN; LENT; 2006) e práticas profissionais, tais como programas de estágio e de monitoria, pode colaborar para promover o desenvolvimento de autoeficácia de carreira (TEIXEIRA; GOMES, 2005).

Betz e Shifano (2000) desenvolveram uma investigação com o objetivo de verificar os efeitos de uma intervenção para aumentar crenças de autoeficácia realísticas em universitárias. O estudo foi conduzido com dois grupos: o experimental e o controle.

O grupo experimental foi formado por 24 mulheres que tinham sido selecionadas dentro de um contingente de 294, todas participantes de um curso introdutório de psicologia. As 24 mulheres selecionadas foram as que apresentaram crenças de autoeficácia realísticas com níveis baixos. O grupo controle foi formado por 30 mulheres que apresentaram níveis percepção de autoeficácia realística moderados. As participantes tinham entre 19 e 25 anos, com média de idade de 19,9 anos, e foram submetidas ao pré- e ao pós-teste com medidas de autoeficácia realística, investigativa e social, autoeficácia ocupacional e uma medida de interesses em atividades realísticas. A intervenção com o grupo experimental focou em atividades de construção e reparação civil com duração de 7 horas divididas em 3 sessões. Os instrutores demonstraram cada tarefa (aprendizagem vicária) e asseguraram o desempenho dos participantes de forma completa e com sucesso (desempenho acompanhado). Os instrutores e participantes encorajaram e apoiaram uns aos outros, como possibilidade de persuasão social, e finalmente realizaram práticas de relaxamento e de meditação para promover o gerenciamento da ansiedade. O grupo controle recebeu uma intervenção considerada neutra, a partir da qual os participantes discutiram suas opiniões a respeito de filmes recentes.

Os resultados indicaram que a autoeficácia realística para o grupo experimental aumentou na comparação entre o pré-teste ($M=2,73$) e o pós-teste ($M=3,45$), mais do que no grupo controle. No que tange à autoeficácia investigativa, houve um aumento no grupo experimental – $M=2,90$ no pré-teste e $M= 3,26$ no pós-teste – tendo sido encontrada pouca diferença no grupo controle quando comparados os resultados do pré-teste ($M=3,03$) e do pós-teste ($M=3,12$). Quanto à autoeficácia ocupacional, houve um sutil aumento na média para os dois grupos no pré-teste e no pós-teste, a qual variou entre 0,08 (experimental) e 0,15 (controle). O estudo confirmou que é possível intervir por meio de fontes de autoeficácia.

Um estudo realizado na China por Wang et al. (2010) buscou desenvolver uma intervenção baseada na TSCC em um grupo de estudantes universitários para promover crenças de autoeficácia para a tomada de decisão de carreira. O programa de intervenção incluiu as seguintes temáticas: conhecimento sobre sua realização, aprendizagem de pesquisa sobre informações de carreira, conhecimento sobre interesse e habilidade,

objetivos de carreira, planejamento de sua carreira e superação das dificuldades. As estratégias utilizadas para a promoção da autoeficácia consistiram em: incentivo dos conselheiros aos membros do grupo a relembrar experiências de sucesso deles, oferta de *feedbacks* positivos, oferta de modelos e relaxamento. Os participantes responderam ao instrumento de autoeficácia na tomada de decisão de carreira em três momentos diferentes: antes do início da intervenção, logo após seu término e três meses após sua finalização. Na comparação entre os resultados notou-se que houve uma diferença significativa entre as respostas do início da intervenção e as respostas coletadas logo após o seu término. Os estudantes chineses, após participarem dessa experiência, perceberam-se mais capazes em relação a todas as dimensões avaliadas pelo instrumento (autoavaliação, informações, metas, planejamento e solução de problemas). Os resultados obtidos após os três meses de realização da intervenção mostraram que houve uma estabilidade em relação à percepção dos participantes. Os autores consideraram que a intervenção fortaleceu as crenças de autoeficácia dos estudantes por meio da estimulação das fontes de eficácia.

Martín e Tejedor (2004) elaboraram um programa de intervenção para o desenvolvimento de carreira de estudantes apoiado na TSCC. As atividades elaboradas tinham como foco aumentar as expectativas de crenças de autoeficácia por meio de temáticas relacionadas com execução do planejamento de carreira, planejamento de objetivos pessoais, melhoria do autoconhecimento, desenvolvimento de comportamentos exploratórios e eficácia em tomada de decisões. O programa teve 13 sessões distribuídas em 4 partes denominadas de autoconhecimento, informação vocacional, tomada de decisão e busca de emprego. Os pesquisadores organizaram grupos experimentais (N=90) com estudantes que participaram do programa e grupos controles (N= 89) que realizaram atividades de informação acadêmica e profissional. As hipóteses do estudo foram confirmadas pelos resultados que permitiram observar que os estudantes do grupo experimental apresentaram maior percepção de autoeficácia vocacional do que os estudantes do grupo controle na comparação entre pré-teste e pós-teste, assim como ocorreu com a maturidade vocacional investigada. Ambos os grupos também aumentaram a percepção de autoeficácia em relação à confiança na tomada de decisões, na execução

de tarefas, no comportamento exploratório e no planejamento de objetivos. Não foram encontradas diferenças significativas na comparação entre sexos. Ainda que os resultados tenham sido animadores, os autores sugerem investigar relações das crenças de autoeficácia com interesses, valores e a capacidade para enfrentar com êxito as profissões desejadas.

Diante do exposto, é possível notar a relevância do construto da autoeficácia bem como estratégias que a fortaleçam. Dessa forma, o presente trabalho investigou em estudantes do ensino médio público as crenças de autoeficácia ocupacional de formação, interesses e autoeficácia na tomada de decisão de carreira, antes e depois de uma intervenção sobre exploração de possibilidades quanto ao futuro acadêmico/profissional, pautada no referencial da TSCC. A presente investigação é parte de um estudo maior em andamento, que investigou vários aspectos relativos ao estudante do ensino médio. A pesquisa geral procura conhecer e avaliar o impacto de intervenções realizadas por meio do uso dos livros da série “Conversas do Elpídio”, conjunto de livros que abordam a orientação de estudos e autorregulação da aprendizagem, perspectivas de futuro profissional e de continuidade dos estudos em nível superior. Seguem os objetivos e hipóteses do presente trabalho.

3. OBJETIVOS

3.1. *Objetivo Geral:* verificar as relações entre crenças de autoeficácia ocupacional de formação, interesses ocupacionais e autoeficácia na tomada de decisão de carreira antes e depois da intervenção focada na exploração e planejamento quanto o futuro acadêmico/profissional (apoiada na TSCC) em estudantes de nível médio do grupo experimental (GE) e sem a intervenção sendo o grupo controle (GC).

3.2 *Objetivos Específicos:*

- I. Identificar, analisar, comparar e discutir os resultados obtidos do grupo experimental (GE) antes e depois da intervenção, e sem a intervenção do grupo controle (GC) quanto:
 - a) às correlações entre crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais;
 - b) às comparações de crenças de autoeficácia ocupacional de formação, interesses ocupacionais e autoeficácia na tomada de decisão de carreira quanto aos aspectos pessoais (sexo, etnia) e sociais (escola, renda familiar e exercício ou não de trabalho remunerado);
 - c) às comparações de crenças de autoeficácia ocupacional de formação, interesses ocupacionais e autoeficácia na tomada de decisão de carreira entre grupos e tempos;

4. HIPÓTESES

- ⇒ Hipótese 1 (H1): as percepções do GE sobre as crenças de autoeficácia ocupacional de formação dos estudantes tenderão a convergir para os interesses ocupacionais, diferentemente do GC. A intervenção promoverá reflexões aos estudantes de modo que possam se perceber autoeficazes nas ocupações e interesses ocupacionais correspondentes (LENT et al., 1994; LENT; BROWN; NOTA; SORESI, 2003; LENT et al. , 2010).

- ⇒ Hipótese 2 (H2): haverá diferenças significativas na comparação entre aspectos pessoais (sexos, etnia) e sociais (escola, renda familiar e exercício ou não de trabalho remunerado) quanto as crenças de autoeficácia e interesses para o GE após o processo de intervenção (BETZ; SHIFANO, 2000).

- ⇒ Hipótese 3 (H3): as percepções das crenças de autoeficácia ocupacional de formação e de tomada de decisão de carreira dos estudantes estarão no pós-teste mais fortalecidas para os participantes do GE. A participação dos estudantes na intervenção servirá como fonte de autoeficácia, pois possibilitará a experiência direta e a experiência vicária (BANDURA, 1997; LENT et al., 2004; BETZ; SHIFANO, 2000).

5. MÉTODO

A proposta da presente pesquisa caracteriza-se pelo delineamento quase-experimental. Por esse delineamento, o pesquisador realiza um conjunto de observações antes e depois da variável independente ser aplicada, utilizando na maioria das vezes um grupo em que são aplicadas várias medidas antes e depois da ocorrência da variável independente. Além disso, a pesquisa é caracterizada por ser longitudinal, o que significa que o fator tempo será uma variável no processo. Destaca-se ainda que não se pode fazer uma pesquisa com esse delineamento sem a realização de um experimento (CAMPOS, 2004, p. 90).

Na presente pesquisa foram consideradas as seguintes variáveis dependentes: as crenças de autoeficácia ocupacional de formação, os interesses ocupacionais e as crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira. A variável independente a ser aplicada nesta pesquisa refere-se à aplicação da intervenção planejada para incidir nas variáveis dependentes com base no livro *O futuro está logo ali, Elpídio – Entre nesta conversa de pensar o que vem adiante*, cuja descrição da proposta e da aplicação está exposta no decorrer deste trabalho.

População e Amostra

A população investigada foi composta por estudantes de ensino médio de duas escolas públicas do estado de São Paulo. Para a participação dos sujeitos, a técnica de amostragem foi a não probabilística acidental (por conveniência), segundo a qual a probabilidade dos membros da população a se selecionar é desconhecida (COZBY, 2003). A técnica por conveniência permite que o pesquisador realize a coleta de dados de acordo com sua disponibilidade e a dos sujeitos. A amostra foi composta por 166 estudantes da 2ª série do ensino médio das duas escolas públicas paulistas, como descritas a seguir.

5.1. PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 166 estudantes de nível médio, de ambos os sexos, oriundos de duas escolas públicas do estado de São Paulo que aqui são denominadas de escola 1 e 2. Para os estudantes menores de 18 anos, a efetiva participação foi submetida à autorização dos pais e ou responsáveis. Os 166 estudantes foram divididos em dois grupos: o grupo experimental (GE), composto por estudantes participantes do projeto de intervenção orientado pelo livro *O futuro está logo ali, Elpídio*; e o grupo controle (GC), composto por estudantes não participantes da intervenção e responderam aos instrumentos de investigação no pré-teste e no pós-teste. Os dados de caracterização pessoal, socioeconômica e escolar/profissional dos participantes da primeira e da segunda coleta são apresentados a seguir, de acordo com grupos estabelecidos.

Grupo Experimental (GE)

O GE foi composto por 62 estudantes (60,19%) da escola 1 e por 41 estudantes (39,81%) da escola 2, totalizando 103 estudantes, dos quais 64 (62,14%) são do sexo feminino e 39 (37,86%) são do sexo masculino, sendo 15,7 anos a média de idade dos envolvidos. Desses estudantes, 56 (54,90%) eram do turno manhã e 46 (45,10%) do turno da noite. Os participantes eram oriundos de mais de uma turma da mesma escola. A escola 1 foi composta pela turma B com 32 estudantes (31,07%) e pela turma E com 30 estudantes (29,13%). A escola 2, por sua vez, compôs-se pela turma A, com 24 estudantes (23,30%), e pela turma C, com 17 estudantes (16,50%). Todos os estudantes residiam na área urbana. As etnias dos participantes, de acordo com o que estes declararam, se dividiram em: 53 (51,46%) brancos, 37 (35,92%) pardos, 7 (6,80%) negros, 3 (2,91%) amarelo e 3 (2,91%) indígena.

Em relação às características socioeconômicas, de acordo com as respostas dos estudantes, indicou-se que a renda mensal familiar do GE dividiu-se da seguinte forma: 2

(1,98%) dos estudantes viviam com menos de 1 salário-mínimo¹¹; 82 (81,19%) deles viviam com um valor que variava entre 1 e 5 salários-mínimos; 14 (13,86%) deles, entre 6 a 10 salários-mínimos; 2 (1,98%) entre 11 a 15 salários-mínimos; e apenas 1 (0,99%) vivia com mais de 15 salários-mínimos. Em relação à moradia dos estudantes do GE, os resultados mostraram que 74 (72,75%) deles moravam em casa própria; 27 (26,47%) em casa alugada; e 1 (0,98%) em casa cedida. Para 90 (87,38%) dos estudantes, o acesso à internet era realizado em casa; para 5 (4,85%) deles, o acesso se dava em *lan houses*; e 2 (1,98%) deles não tinham acesso; os demais dividiam o acesso entre casa/escola/*lan houses*. O nível de escolaridade dos pais é apresentado na Tabela 1 a seguir, na qual se observa que a maior parte deles possui ensino médio completo.

Tabela 1 - Nível de Escolaridade dos Pais dos estudantes (GE)

Escolaridade	Pai		Mãe	
	N	f	n	F
EF INCOM	25	24,51%	26	25,49%
EF COMPL	10	9,80%	18	17,65%
EM INCOM	9	8,82%	9	8,82%
EM COMPL	36	35,29%	34	33,33%
ES INCOM	2	1,96%	1	0,98%
ES COMPL	7	6,86%	8	7,84%
NÃO SABIAM	13	12,75%	6	5,88%

*EF INCOM: ensino fundamental incompleto; EF COMPL: ensino fundamental completo; EM INCOM: ensino médio incompleto; EM COMPL: ensino médio completo; ES INCOM: ensino superior incompleto; ES COMPL: ensino superior completo.

¹¹ O valor do salário-mínimo na data da coleta dos dados equivalia a R\$ 678,00 (primeiro semestre de 2013).

As características escolares do GE revelaram que 85 (84,16%) dos estudantes nunca repetiram alguma série escolar. Na primeira coleta, 92 (92,93%) deles responderam que pretendiam ingressar no ensino superior. Na segunda coleta¹², os números apontaram que, após o término do ensino médio, dos estudantes, 51 (50%) pretendiam cursar nível superior; 11 (10,78%) cursos técnicos; 21 (20,59%) cursos de qualificação profissional; 9 (8,82%) cursos superior e técnico; 5 (4,90%) cursos superior e cursos de qualificação; 3 (2,94%) cursos técnicos e cursos de qualificação; e 2 (1,96%) curso superior, cursos técnico e cursos qualificação. Para 99 (96,12%) dos estudantes, havia a pretensão de conciliar trabalho e estudo após o término do ensino médio. Dos envolvidos, 42 (40,78%) exerciam trabalho remunerado em diferentes horários da semana (porcentagem menor que o que representa a população brasileira – 66%, conforme CORROCHANO et al., 2008) dentre os quais 6 (14,63%) trabalhavam sem horário fixo; 23 (56,10%) em apenas um período do dia; e 12 (29,27%) em período integral. Quando questionados, após a intervenção¹³, sobre a escolha do curso que pretendiam estudar, 73 (71,57%) deles responderam já o terem definido (essa questão foi inserida no questionário do pós-teste).

Grupo Controle (GC)

O GC foi composto por 58 estudantes (92,06%) da escola 1 e 5 (7,94%) estudantes da escola 2, totalizando 63 estudantes, dentre os quais 40 (63,49%) eram do sexo feminino e 23 (36,51%) do masculino, com idade média de idade de 15,5 anos. Desses estudantes, 35 (55,56%) eram do turno da manhã e 28 (44,44%) do turno da noite. As turmas C com 28 estudantes (44,44%) e D com 30 estudantes (47,62%) eram provenientes da escola 1, e a turma B com 5 estudantes (7,94%) era oriunda da escola 2. Apenas 5 (8,06%) deles residiam em área rural. Os participantes do GC se declararam: 49 (77,78%) brancos, 9 (14,29%) pardos e 5 (7,94%) negros.

¹² Essa questão não foi realizada no pré-teste para o GC e GE. A questão foi incluída no pós-teste para melhor compreensão das pretensões dos estudantes.

¹³ Essa questão não foi realizada no pré-teste para o GC e GE. A questão foi incluída no pós-teste para melhor compreensão das pretensões dos estudantes.

A renda mensal familiar dos estudantes se distribuiu da seguinte forma: apenas 1 (1,69%) deles recebeu menos de 1 salário-mínimo; 43 (72,88%) recebiam um valor entre 1 e 5 salários-mínimos; 13 (22,03%) entre 6 e 10 salários-mínimos; e apenas 2 indicaram a faixa entre 11 e 15 salários-mínimos. Sobre moradia: 48 (76,19%) dos estudantes indicaram morar em casa própria; 14 (22,22%) deles em casa alugada; e 1 (1,59%) em casa cedida. Dos estudantes, 59 (93,65%) acessam a internet de casa e 2 (3,17%) relataram não ter acesso; os demais dividiam o acesso entre casa/escola/*lan houses*. O nível de escolaridade dos pais é descrito na Tabela 2 exposta a seguir, na qual se observou que a maior parte deles também possui ensino médio completo.

Tabela 2 - Nível de Escolaridade dos Pais dos estudantes (GC)

Escolaridade	Pai		Mãe	
	n	f	n	f
EF INCOM	15	24,19%	13	21,31%
EF COMPL	8	12,90%	10	16,39%
EM INCOM	9	14,52%	10	16,39%
EM COMPL	20	32,26%	15	24,59%
ES INCOM	1	1,61%	2	3,28%
ES COMPL	5	8,06%	8	13,11%
NÃO SABIAM	4	6,45%	3	4,92%

*EF INCOM: ensino fundamental incompleto; EF COMPL: ensino fundamental completo; EM INCOM: ensino médio incompleto; EM COMPL: ensino médio completo; ES INCOM: ensino superior incompleto; ES COMPL: ensino superior completo.

Os dados escolares do GC indicaram que 57 (95%) dos estudantes nunca repetiram alguma série escolar. Na primeira coleta, 60 (95,24%) deles apontaram que pretendiam ingressar no ensino superior. Na segunda coleta, 34 (53,97%) dos estudantes pretendiam iniciar um curso superior; 9 (14,29%), cursos técnicos, 8 (12,70%), cursos de qualificação

profissional; 2 (3,17%) não pretendiam estudar; 1 (1,59%) pretendia cursar o superior e o técnico; 6 (9,52%) pretendiam cursar o ensino superior e cursos de qualificação profissional; 2 (3,17%) pretendiam cursar o técnico e cursos de qualificação; e 1 (1,59%), cursar o ensino superior, o técnico e cursos de qualificação profissional. Dados profissionais: 40 (63,49%) dos estudantes exerciam algum tipo de trabalho profissional em diferentes horários, dentre os quais 7 (17,50%) trabalhavam sem um horário fixo; 15 (37,50%) em apenas um período do dia; 17 (42,50%) em período integral; e 1 (2,50%) em período integral mas sem horário fixo. Todos eles pretendiam conciliar trabalho e estudo após o término do ensino médio, dos quais 44 (73,33%) responderam já terem escolhido o curso que pretendiam estudar após o término do ensino médio. De modo geral, as características dos GE e GC são semelhantes.

Uma breve descrição das instituições escolares participantes.

Escola 1

A instituição escolar pública estadual na qual foi submetido o processo de intervenção está localizada em uma cidade do interior paulista com aproximadamente 40.000 habitantes, na região metropolitana de Campinas. A escola se situa no centro da cidade, tendo, no momento do estudo, estabelecimentos comerciais, indústrias e residências modestas a seu redor. A data de fundação da escola é de 11/02/1977. A demanda atendida pela instituição escolar é residente em bairros da redondeza, além de estudantes de bairros periféricos da cidade. É oferecido ensino fundamental no período da manhã e da tarde, e ensino médio nos turnos da manhã e da noite. A estrutura física da instituição conta com quadra de esportes, ginásio coberto, 23 salas de aulas, sala de professores, diretoria, secretária, pátio, refeitório, biblioteca, sala de leitura e sala de recursos. O espaço físico é relativamente amplo, sendo integrado por áreas verdes (gramado, árvores, arbustos). A escola é equipada por um sistema de segurança com diversas câmeras de monitoramento espalhadas em pontos específicos. A instituição desenvolve projetos temáticos durante o ano letivo, dos quais são citadas as seguintes

temáticas: Copa do Mundo, Prenat, Olimpíadas de Matemática e de Português, Fanfarra, Saúde na escola, Sala de leitura, Concurso de redação, Projeto Cinema, Dia Cultural, pastoral, Saúde e alimentação, Gincana ecológica, Parlamento jovem, Programa de Iniciação Científica/USP/NEPEP, Brinquedo de sucatas e Gincana do conhecimento.

Escola 2

A instituição escolar pública estadual foi instalada em 1976 e está localizada na região metropolitana da grande São Paulo, em uma cidade que comporta aproximadamente 244.000 habitantes. A escola está localizada em um bairro periférico da cidade, e seu funcionamento ocorre nos três turnos (manhã, tarde, noite). A escola oferece ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Os alunos atendidos pela instituição escolar são do próprio bairro ou de bairros próximos. No entorno da escola há residências e estabelecimentos comerciais. A estrutura física da instituição apresenta sala de professores e de diretoria, pátio, laboratório em informática, parque infantil, quadra de esporte coberta, cozinha, refeitório e biblioteca. São desenvolvidos na escola os seguintes projetos: Hora da Leitura, Apoio ao Saber: leitura proficiente, GE-Grupo de Estudo para Vestibular, Tutoria, Revista eletrônica, Retrospectiva cultural, Eleições, Agita Galera e A escola sai da Escola. A escola 2 é uma instituição que já tinha uma parceria com o grupo de pesquisa na qual foi desenvolvida a intervenção dos dois primeiros livros da série “Conversas do Elpídio”.

5.2 MATERIAL

Foram utilizados 5 tipos de materiais, descritos a seguir.

Para a intervenção:

1) Livro *O futuro está logo ali, Elpídio - Entre nesta conversa de pensar o que vem adiante* (AZZI et al., 2013c): refere-se a uma obra produzida por um grupo de pesquisadores do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (Neapsi) da Faculdade de Educação da Unicamp, o qual se utiliza, como

referencial, da Teoria Social Cognitiva de Carreira. O livro faz parte da série “Conversas do Elpídio”, coleção direcionada aos estudantes do ensino médio que tem direcionado um livro para cada semestre, totalizando-se seis livros que, apesar de independentes entre si, mantêm temáticas relacionadas. A coleção como todo teve como base aspectos relacionados à educação brasileira, como o aprender a aprender, e em especial, a obra em questão que corresponde ao terceiro volume da série dirigido a estudantes do segundo ano do ensino médio, que teve como inspiração aspectos sobre a educação e o trabalho. A utilização desse livro, assim como dos demais, pode ser realizada por meio de facilitadores (no caso desta pesquisa, professores) ou de forma independente pelo próprio estudante leitor, individual ou coletivamente. No caso deste estudo, a obra foi utilizada de modo coletivo. O conteúdo do livro é apresentado pelo personagem Elpídio, um jovem estudante que dialoga com o leitor a respeito de sua trajetória escolar no ensino médio, retratando o momento em que inicia suas reflexões sobre o seu futuro e explorando possibilidades quando o assunto são as escolhas acadêmicas e de carreira. Não é objetivo do livro realizar um processo de orientação profissional, mas sim de promover reflexões nos estudantes sobre aspectos relacionados a vida acadêmica e profissional. No Quadro 4 a seguir é possível visualizar o conteúdo explorado em cada capítulo do livro.

Quadro 4 - Descrição dos capítulos do livro O futuro está logo ali, Elpídio – Entre nesta conversa de pensar o que vem adiante.

Capítulo (número – título)	Conteúdo	Objetivo
1- Como foram as férias?	Identificação de atividades realizadas no período das férias escolares. Breve retomada do conteúdo do livro 2 sobre a Autorregulação da	Introduzir a temática de pensar o futuro e relacioná-la ao Plea.

	aprendizagem por meio Plea ¹⁴ (planejamento, execução e avaliação).	
2- Conversando sobre Autorregulação.	Exemplos da aplicação do Plea em situações diversas. Busca de informações sobre o que os colegas de séries mais adiantadas estão pensando/fazendo sobre o futuro deles.	Ampliar o uso do Plea para outras situações além da aprendizagem. Investigar informações sobre o que os colegas da terceira série estão planejando sobre o futuro deles.
3- E aí, o que descobriu?	Análise do Plea dos colegas sobre o futuro. Relação direta entre o estudar e o que se almeja para o futuro, situando o ensino médio.	Compartilhar as informações coletadas. Identificar situações em que ocorreram o Plea a partir das informações coletadas.
4- Já entendi, estudar é preciso.	Reconhecimento do Elpídio sobre sua autonomia nos estudos. Discussão sobre a procrastinação.	Identificar a aplicação do próprio Plea em relação aos estudos. Identificar situações em que há procrastinação em relação aos estudos.
5- Uma visão do que seja pensar o futuro.	Abordagem sobre o que seja o “futuro”. Reflexões sobre o pensar no futuro. Estabelecimento de	Refletir sobre o que se quer para si no futuro. Exercitar o pensar intencionalmente sobre o futuro.

¹⁴ Acrônimo utilizado para explicar as fases da autorregulação da aprendizagem: Planejamento, Execução e Avaliação.

	objetivos. Critérios facilitadores para elaboração de objetivos (Crava ¹⁵).	
6- Continuando a falar de objetivos.	Exemplos de objetivos sobre o futuro.	Exercitar reflexões sobre objetivos quanto ao futuro acadêmico. Analisar objetivos por meio do Crava.
7- “Juntando tudo” e organizando o futuro.	Reflexões sobre um modelo de Plea quanto ao futuro.	Exercitar o Plea quanto ao futuro.
8- Em busca de informações – a saga.	Reflexões sobre o ensino superior. Formas de ingresso e tipo de cursos.	Buscar informações sobre o ensino superior por meio de entrevista com universitários.
9- Uma variedade de tipos de curso.	Reflexões sobre a universidade e o mundo do trabalho. Tipos de cursos universitários.	Buscar informações sobre tipos de cursos universitários.
10 – E ainda tem os cursos técnicos!	Reflexões sobre cursos técnicos e ensino médio.	Buscar informações sobre tipos de cursos técnicos.
11- Formas de ingresso.	Formas de ingresso no curso universitário. Tipos de instituições. Tempo de duração dos cursos. Reflexões sobre conciliar trabalho e estudo, ou apenas	Buscar informações sobre as formas de ingresso em diferentes cursos. Buscar informações sobre as características das instituições.

¹⁵ Acrônimo utilizado para explicar critérios utilizados na definição dos objetivos: concreto, realizável e avaliável.

	estudar, ou apenas trabalhar.	
12- “Dom”? Talento?	Reflexões sobre dom e talento.	Desmitificar a ideia de que as pessoas já nascem com dom ou talento para algo na vida.
13- Qualquer escolha depende de vários aspectos.	Considerações sobre aspectos a serem avaliados no processo de escolha para o futuro. Por exemplo: mercado de trabalho, recompensa financeira, mudanças rápidas no mundo do trabalho. Conteúdos escolares. Profissões exercidas por homens e mulheres. Relações entre a matemática e profissões.	Refletir sobre aspectos a serem considerados na escolha acadêmica ou profissional.
14- Revendo nossa conversa do semestre.	Organização das informações.	Integrar as informações trabalhadas ao longo dos capítulos.

Além de texto em forma de diálogo, o livro apresenta propostas de atividades que podem ser realizadas individualmente ou com interação entre pequenos grupos em sala de aula. As atividades consistem em reflexões e discussões do conteúdo proposto, questões a serem respondidas no próprio livro ou no caderno do estudante, realização de pesquisas por meio de buscas de informações em *sites* e entrevistas com estudantes universitários, temas contemplados em 14 capítulos descritos em 100 páginas.

2) Folha de registro de frequência: trata-se de um formulário que lista os nomes e as datas para o facilitador registrar a presença e/ou ausência dos estudantes durante o processo de aplicação do projeto de intervenção, bem como outras observações que considerar pertinentes (Anexo A).

Para a coleta de dados:

a) Questionário de caracterização sociocultural 1 e 2: visa obter informações sobre características pessoais como idade, sexo, trajetória escolar, atividade ocupacional, aspectos familiares dentre outras (Anexo B). O questionário 1 já foi testado em outros estudos do grupo Neapsi, por exemplo, em Guerreiro-Casanova et al. (2010).

b) Escala de Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses (COIMBRA, 2000): este instrumento é uma adaptação da escala de Betz e Hackett (1981) utilizada por Coimbra (2000) no contexto de Portugal, com estudantes do 9º ano de escolaridade. A versão portuguesa é composta por 3 subescalas e contém 36 itens (ocupações) para cada uma delas. A primeira subescala corresponde à autoeficácia do respondente no que se refere à capacidade deste de completar com sucesso a formação acadêmica necessária para cada ocupação. A segunda subescala corresponde à autoeficácia do respondente quanto à sua capacidade de desempenhar bem a profissão. O respondente tem duas opções de respostas: “sim” ou “não”. Caso assinale “sim”, o respondente precisa apontar numa escala Likert que varia de 1 a 4 (nenhuma certeza até toda a certeza) o quanto de certeza tem sobre sua capacidade. A terceira subescala refere-se ao interesse do respondente em relação a cada uma das ocupações mencionadas, na qual há 3 possibilidades de respostas: “não gosto”, “indiferente” ou “gosto”. Para este estudo optou-se somente pela utilização das escalas de autoeficácia ocupacional de formação e a de interesses, descartando-se a utilização da escala de desempenho, pois as duas primeiras atendiam às necessidades desta investigação. Dentre os procedimentos de adaptação e busca de evidências de validade na adaptação da escala original, norte-americana, para a portuguesa, foi realizada

a reflexão falada no processo de tradução e análise semântica indicando as possíveis melhorias no instrumento. Os dados psicométricos identificados nos procedimentos foram: i) poder discriminativo dos itens; ii) estrutura fatorial; e iii) consistência interna para cada uma das subescalas. Para identificar o poder discriminativo dos itens, a autora (COIMBRA, 2000) recorreu à identificação das frequências para cada possibilidade de resposta dos instrumentos. Os itens foram mantidos em função dos resultados encontrados, pois, embora em alguns itens se tenha chegado a 70% de escolha, nenhum destes chegou a apresentar 80% de escolha das respostas, o que foi considerado suficiente para não caracterizá-las como tendenciosas. Na análise fatorial foram encontrados 4 fatores representados por grupos de profissões. O primeiro grupo foi composto por 10 profissões consideradas ocupações de estatuto socioeconômico médio-baixo, predominantemente masculinas e pouco exigentes em termos de formação matemática e/ou científica. O segundo grupo é constituído por 9 ocupações relacionadas com saúde e ciências naturais, sociais e humanas e com educação. Sendo tendencialmente femininas e de estatuto médio-alto, essas ocupações exigem considerável formação matemática e/ou científica. O terceiro grupo de ocupações (em número de 8) se relaciona ao setor de serviços, com profissões de estatuto socioeconômico médio e médio-baixo, tendencialmente femininas. O quarto e último grupo de ocupações é representado por 6 profissões, sendo estas de estatuto socioeconômico elevado, na maioria da vezes desempenhadas por homens, com formação forte em matemática. Três áreas de ocupações (jornalista ou crítico; artista; e atleta ou jogador profissional) foram excluídas da escala por saturarem de forma semelhante diferentes fatores. Na consistência interna foi calculado o *alfa* de Cronbach e os resultados revelaram uma boa consistência sendo de 0,84 para as escalas completas e de 0,83 para cada uma das subescalas (formação, desempenho e interesse).

Para a utilização da escala na pesquisa do contexto brasileiro foi solicitado o seu uso e autorizado pela pesquisadora portuguesa. A Escala de Autoeficácia Ocupacional de Formação e interesses foi adaptada e a descrição deste processo consta no item Estudo Piloto do presente trabalho.

3) Escala de Autoeficácia na Tomada de Decisão (CDSE-SF) (SILVA et al., 2009): esse instrumento é uma versão adaptada da escala *Career Decision Self-Efficacy Scale* (CDSE - Short Form; BETZ, KLEIN; TAYLOR, 1996). A adaptação foi realizada no contexto português com alunos do 9º ano de escolaridade. O construto avaliado refere-se à autoeficácia para tarefas requeridas para a tomada de decisão de carreira. As definições das tarefas são comportamentos pertinentes para: autoavaliação; obtenção de informação profissional; escolha de objetivos; planejamento; e resolução de problemas. A escala apresenta 25 itens e tem o formato de resposta tipo Likert com 5 alternativas de respostas variando de 1 (nada confiante) a 5 (totalmente confiante). As evidências de validade na versão portuguesa foram identificadas por meio de correlações de *Pearson* entre as subescalas em que se apresentou magnitude da correlação entre moderada e forte (de 0,45 a 0,72). A avaliação da precisão da escala foi verificada pelo índice de *alfa* de Cronbach, segundo a qual, no conjunto total de itens, o valor foi de 0,90; para cada subescala o valor variou de 0,53 (resolução de problemas) a 0,70 (planejamento). Na análise fatorial os dados indicam que a CDSE é uma medida generalizada da autoeficácia para tomada de decisão de carreira. No Brasil, Borges (2009) conduziu um estudo realizado com a versão longa dessa escala, no qual realizou uma adaptação transcultural da CDSE (*Career Decision Self-efficacy Scale*) com 339 estudantes universitários. O coeficiente encontrado para a escala total foi de 0,94.

Para viabilizar o uso da escala na pesquisa brasileira foi solicitado ao autor (SILVA et al., 2009) principal a autorização para tal. O processo de adaptação da escala foi realizado, e a descrição dessa etapa é apresentada no item Estudo Piloto que se apresenta a seguir.

Estudo Piloto

O estudo piloto resume-se a uma experiência que o pesquisador se propõe a fazer com um número reduzido de participantes, a fim de verificar a compreensão de instruções

e a possibilidade de alterações nos seus procedimentos (COZBY, 2003). O estudo piloto da presente investigação partiu da necessidade de adaptação e busca de evidências de validade dos instrumentos utilizados. As escalas descritas no item Material são oriundas de Portugal e foram utilizadas na população deste país. Para a utilização delas na população brasileira, foi necessário um processo de adaptação entre os idiomas, do português de Portugal para o português do Brasil.

Vale ressaltar que, além dos procedimentos iniciais para a adaptação do instrumento, outros procedimentos para verificação das propriedades psicométricas dos instrumentos foram aplicados demonstrando evidências de validade (DANTAS et al., no prelo). O processo de adaptação de idiomas envolveu um estudo sistemático de análise semântica dos itens. Após a realização desse processo, o estudo piloto consistiu na aplicação das escalas em sujeitos que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa (estudantes brasileiros do ensino médio público regular), seguido de uma entrevista de esclarecimento, com a finalidade de buscar falhas de compreensão dos estudantes em relação às questões por eles respondidas, observando-se a possibilidade de adaptação e/ou inclusão/exclusão de itens, como descrito a seguir.

A) Escala de Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses (Coimbra, 2000):

Para a adaptação dessa escala, foi necessário realizar os seguintes procedimentos que se antecederam ao estudo piloto:

- I. Exclusão da subescala de autoeficácia ocupacional de desempenho em razão de esta não atender aos objetivos deste projeto;
- II. Adaptação semântica dos itens;
- III. Desmembramento de profissões divergentes que estavam agrupadas num mesmo item;
- IV. Análise de juízes: foi composta por 4 especialistas da área com conhecimento em construção de escalas e fundamentos da Teoria Social Cognitiva. As observações

dos juízes apontaram ajustes na descrição dos itens: os itens agrupados foram desmembrados, exceto aqueles que se referiam a atividades semelhantes. Foi questionado se havia formação específica para todas as ocupações, e, após um breve levantamento, identificou-se a existência de formação para todas as ocupações em diferentes níveis de ensino.

- V. Preparação da escala para estudo piloto aplicada em um pequeno grupo de estudantes do ensino médio e posterior realização da reflexão falada.
- VI. Reflexão falada: após a realização das alterações da tradução e da adaptação semântica, a escala foi aplicada em 5 estudantes da 1ª série do ensino médio, a fim de que respondessem e indicassem possíveis dificuldades no entendimento das instruções e dos itens. Os estudantes preencheram o instrumento e, em seguida, foram inquiridos sobre ele; tal procedimento foi importante para verificar a real compreensão dos participantes.

A escala foi modificada quanto às instruções e à nomenclatura das alternativas de respostas no que se refere ao grau de certeza e à inclusão de ocupações. A proposta inicial das alternativas de respostas era de uma escala Likert de 4 pontos, sendo 1= nenhuma certeza, 2= pouca certeza, 3= alguma certeza e 4=toda a certeza. A versão foi alterada para uma escala Likert de 10 pontos, em que se estabeleceu um *continuum* de 1= nenhuma certeza a 10= toda certeza, de modo que atendesse às recomendações de Bandura (2006b) sobre a construção de escalas, considerando-se uma amplitude maior de respostas. As instruções foram reescritas de modo direto quanto à natureza da tarefa. Os estudantes conheciam todas as profissões, exceto dois deles, que não conheciam a de sociólogo. Dois outros estudantes sugeriram duas ocupações que foram incluídas na escala (veterinário e fotógrafo). Foram incluídas também as ocupações de agronomia, biologia e moda, citadas por Primi et al. (2010) no *Caderno de carreiras do SDS – Conhecendo as profissões*, em uma pesquisa realizada com 254 pessoas do estado de São Paulo, em que essas três ocupações em conjunto com outras foram as mais escolhidas pelos participantes. Entendeu-se que as demais ocupações já estavam contempladas na subescala.

Ao final do instrumento foi incluída uma orientação para que os estudantes escrevessem ocupações que não tivessem sido descritas na escala, e também assinalassem as alternativas de respostas a essas profissões por eles inseridas. Dessa forma, tentou-se contemplar e investigar as crenças de autoeficácia ocupacional e de interesses da amostra a ser analisada, uma vez que não seria possível indicar em uma escala todas as ocupações descritas na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações).

B) Escala de Autoeficácia na Tomada de Decisão (CDSE-SF) (SILVA et al., 2009).

O processo para a adaptação desta escala envolveu as seguintes fases:

- I. Adaptação semântica;
- II. Análise de juízes: foi composta por 4 especialistas da área com conhecimento em construção de escalas e fundamentados pela Teoria Social Cognitiva. As observações dos juízes apontaram ajustes na escrita buscando adequar o português de Portugal para o brasileiro. Um juiz sugeriu alterar a alternativa de resposta “muito pouco confiante” para “pouco confiante”.
- III. Preparação da escala para estudo piloto aplicada em um grupo pequeno de estudantes do ensino médio e realização da reflexão falada.
- IV. Reflexão falada: após a realização das alterações da tradução e adaptação semântica, a escala foi aplicada em 5 estudantes da 1ª série do ensino médio, para que respondessem e indicassem possíveis dificuldades no entendimento das instruções e dos itens. Após o preenchimento, os estudantes foram inquiridos sobre o que entenderam ao responder o instrumento, de modo que foi verificada a real compreensão dos participantes.

Alguns estudantes tiveram dificuldade em entender a instrução para responder a escala. Identificado esse problema, foram realizadas mudanças. No item 23 trocou-se “pós-graduação” por “graduação” e cursos de “especialização” por “cursos técnicos”. A mudança ocorreu pelo fato de serem estudantes do ensino médio a responderem a escala

em vez de universitários. A fim de proporcionar um padrão nas alternativas de respostas, essa escala, que anteriormente apresentava-se como Likert de 5 pontos, foi alterada, como já dito, para uma de 10 pontos num *continuum* de 1 (nada confiante) a 10 (totalmente confiante).

5.3 PROCEDIMENTOS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp e foi aprovado conforme documento apresentado ao final deste trabalho, no Anexo C. Como já descrito anteriormente, duas escolas públicas de ensino médio participaram desta pesquisa, a primeira localizada no interior do estado (escola 1) e a outra na região da grande São Paulo (escola 2). Todas as turmas, integrantes da segunda série das duas escolas, participaram como GE ou GC.

Para a escola 1, contatou-se a direção da instituição para que fossem apresentados os objetivos da pesquisa bem como a preparação para o projeto de intervenção e a programação da coleta de dados. A pedido da diretora da escola, para que a pesquisa pudesse se realizar, houve uma reunião de HTPC, no início do primeiro semestre de 2013, para apresentar o projeto aos professores e convidá-los para a aplicação da intervenção nas segundas séries do ensino médio. Ao final da apresentação do projeto, uma professora de língua portuguesa, espontaneamente, se prontificou a participar do projeto, e outro professor de filosofia foi indicado pela diretora. Foi definida a participação de 5 turmas da 2º série ensino médio, das quais três eram do período da manhã e duas do da noite. Das turmas do período da manhã, duas formaram GE e uma GC. A definição sobre quais turmas seriam GE ou GC ocorreu em função do horário de aula da professora de língua portuguesa, sendo que o GC não teria aula com ela. Uma das turmas de GE teve início com a aplicação dos instrumentos e a intervenção pela própria pesquisadora. No entanto, o processo foi interrompido por iniciativa da pesquisadora em que identificou a baixa adesão (não participação nas atividades propostas) dos estudantes à proposta, de modo que seus dados coletados inicialmente foram desconsiderados nesta investigação. Das

turmas do noturno, uma representou o GE e a outra o GC. Para cada um dos GE a intervenção foi realizada por um professor.

Para a escola 2, a coordenação da instituição foi contatada com o objetivo de apresentar os objetivos do projeto em questão, porém essa instituição já vinha desenvolvendo outros projetos em parceria com os pesquisadores do Neapsi. A aplicação do projeto foi conduzida por duas professoras de língua portuguesa que já tinham algum conhecimento e alguma experiência sobre a proposta em razão de terem aderido a outros projetos. Participaram do projeto dois GE e um GC.

Todos os estudantes foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa e, para tanto, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D) para assinatura dos pais ou responsáveis, caso não tivessem 18 anos. A coleta de dados para o preenchimento dos questionários foi realizada em dois momentos. O primeiro ocorreu quando do contato inicial da pesquisadora com os estudantes, antes de iniciar o programa de intervenção. O segundo ocorreu ao encerramento do programa de intervenção. Os estudantes responderam coletivamente aos instrumentos em sala de aula, com a presença da pesquisadora, para orientação e possível suporte em caso de dúvidas. Não houve tempo limite para o preenchimento dos questionários, tendo sido de 50 minutos o tempo médio de preenchimento. Cada estudante participante da pesquisa recebeu um exemplar do livro *O futuro está logo ali, Elpídio – Entre nesta conversa de pensar no que vem adiante* (AZZI et al., 2013c)¹⁶, com o qual acompanharam em sala de aula as atividades propostas conduzidas pelos facilitadores.

Crítérios éticos

Com o intuito de desenvolver esta pesquisa de acordo com os critérios éticos preconizados pela Resolução 196/96, os participantes da pesquisa foram orientados sobre o objetivo da pesquisa, bem como sobre o envolvimento que lhes coube. Para tanto, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), que se constitui

¹⁶ A editora Casa do Psicólogo editou e cedeu os livros para a pesquisa.

como um documento que visa esclarecer ao participante do estudo e a seus responsáveis (nos casos em que o participante tivesse menos de 18 anos) qual é o tema da pesquisa, bem como seus objetivos, além de garantir que o uso das informações obtidas por meio da pesquisa fosse estritamente científico e confidencial. Esses termos proporcionam informações sobre a procedência dos pesquisadores, bem como meios de estabelecer contato com eles, além de informações sobre a pesquisa a ser realizada, a saber: 1) programa de intervenção; 2) aplicação do questionário de caracterização socioeconômico e cultural e 3) aplicação das escalas de autoeficácia e interesse.

As informações de que o participante (1) tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida acadêmica; (2) terá sua identidade mantida em sigilo; (3) não terá nenhum ônus financeiro; (4) não receberá nenhum benefício financeiro, profissional ou acadêmico foram apontadas nos termos de consentimento livre e esclarecido. Além disso, esses termos também explicitaram que os dados obtidos seriam utilizados com finalidade única de pesquisa e que, apesar de serem sigilosos, os resultados poderiam ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi utilizado em duas vias, de modo que o participante pudesse reter uma via consigo. Isso possibilitou ao participante a recuperação de informações sobre a pesquisa de que participou e os meios de estabelecer contato com o pesquisador.

A instituição na qual foi realizada a coleta de dados formalizou a autorização para a realização da pesquisa com seus estudantes, mediante assinatura de Termo de Autorização específico (Anexo E). Destacou-se nesse documento o fato de que a realização desta pesquisa desenvolver-se-ia sem desencadear prejuízos acadêmicos, profissionais, pessoais ou interpessoais, seja os estudantes e docentes, seja para estrutura curricular das disciplinas ministradas e para a instituição escolar.

5.4 CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO REALIZADA

O objetivo da intervenção com os estudantes do ensino médio público, em especial do GE, foi de promover reflexões quanto à exploração e planejamento acadêmico e profissional. As atividades realizadas consideraram não só as possibilidades de formação acadêmica técnicas, mas também as universitárias, bem como a busca por informações sobre instituições e aspectos relacionados ao trabalho, conforme descrição dos capítulos do livro no item material.

O processo de intervenção ocorreu durante 4 meses (entre abril, maio, junho e agosto) do ano de 2013. Foram, em média, 12 encontros realizados, sendo um encontro por semana, em dias diferentes de acordo com a aula do professor na turma, em sala de aula da própria escola. Os professores participantes da condução da intervenção do projeto utilizaram o material indicado com os estudantes e todos os capítulos do livro (AZZI et al., 2013c). Na escola 1 atuaram dois professores, sendo um de língua portuguesa e o outro de filosofia. Na escola 2 atuaram na intervenção duas professoras de língua portuguesa. Como dito, os professores se prontificaram a participar da intervenção, não havendo uma seleção, exceto o professor de filosofia que foi indicado pela direção e tendo aceitado a proposta.

Os professores, aqui denominados como facilitadores, receberam como materiais os 3 livros iniciais da coleção (AZZI et al., 2013a, b, c) para leitura inicial e compreensão da proposta da intervenção. Destes 3 livros, os 2 primeiros tinham o intuito de possibilitar contato com os volumes anteriores e promover uma aproximação deles com a dinâmica do material. Após a leitura dos livros, uma nova reunião foi realizada com o facilitadores tendo o propósito de trocar impressões e esclarecimentos sobre a estrutura do livro. Eles também receberam uma folha de registro de presença/observações e um caderno brochura para escrita de comentários gerais sobre a experiência de realizar a intervenção. A direção da escola recebeu o montante de livros destinados a cada aluno para a participação no projeto, de modo que os professores responsáveis pelas respectivas turmas pudessem entregar a obra para o início da intervenção. Os professores facilitadores receberam as seguintes instruções metodológicas para a condução do projeto:

- a) O início da intervenção só poderia acontecer após a realização da primeira coleta de dados, realizada pela pesquisadora. Para esse momento, foram agendados com o professor dia e horário para coleta de dados em cada sala de aula. A segunda coleta de dados, também realizada pela pesquisadora, foi agendada com os professores ao final da intervenção.
- b) Os professores foram orientados a conduzir a intervenção com autonomia em relação ao uso de estratégias de desenvolvimento em sala de aula, desde que fosse respeitado o uso do conteúdo e às atividades sugeridas pelo livro.
- c) Os professores estabeleceram um acordo pedagógico com os estudantes sobre a realização da intervenção, informando-os sobre o processo e a conciliação com o conteúdo da disciplina.
- d) O conteúdo do livro foi introduzido pelos professores durante suas respectivas aulas, tendo sido trabalhado em média 1 capítulo por aula.
- e) Os professores conduziram o conteúdo do livro alternando as aulas com o conteúdo da própria disciplina, pois não houve o acréscimo de carga horária com a introdução do projeto.
- f) Não houve relação entre a aplicação do projeto/participação do aluno e a atribuição de nota avaliativa da respectiva disciplina, nem outros benefícios ou prejuízos aos professores ou alunos.

Os professores facilitadores receberam orientações gerais sobre a forma de condução de atividades com o uso do livro, e não houve uma capacitação específica para eles. Esta estratégia foi definida por que considerou-se a própria proposta do livro, na qual se prevê o uso dele de modo autônomo pelo estudante ou conduzido em grupo por um facilitador. A pesquisadora realizou visitas periódicas de acompanhamento na escola 1, e disponibilidade de contato na escola 2 (isso por que o acesso a essa escola era mais distante), a fim de oferecer algum apoio e/ou possíveis esclarecimentos aos professores na condução do projeto. Não houve registros de filmagem/gravação de áudio, nem registro de observação durante a condução da intervenção em sala de aula com os alunos, pois essa não foi uma metodologia escolhida pela pesquisadora.

Sobre a intervenção em si, os professores relataram que:

- a) Todos utilizaram o livro disponibilizado;
- b) A sequência das temáticas foi seguida conforme se apresenta no livro;
- c) As estratégias utilizadas pelos professores facilitadores mais recorrentes foram leituras individuais/compartilhadas, debates em sala de aula e registro de informações;
- d) A estratégia de pesquisa em site de informações foi uma atividade de tarefa de casa;
- e) Realização de uma atividade extra do livro em que os estudantes escreveram uma redação sobre a temática “Em que o Elpídio está me ajudando?”

Na finalização do projeto, realizou-se uma entrevista exploratória com cada professor facilitador, individualmente, a qual foi gravada em áudio, com duração média de 30 minutos, a fim de identificar características da experiência de aplicação do projeto. Por incompatibilidade de horários, não foi possível realizar a entrevista com a quarta professora da escola 2. Uma síntese dos principais dados da entrevista é apresentada no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Síntese das entrevistas realizadas com os professores facilitadores.

	¹⁷ Amanda (1)	Mario (2)	Carla (3)
Estratégias utilizadas	Leitura compartilhada iniciada pela professora e depois pelos alunos. Reflexões em sala de aula por meio de questionamentos.	Leitura individual e em grupo na sala de aula. Leitura para casa. Debate em sala de aula.	Leitura e debates em grupos. Registros.

¹⁷ Os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios.

	Atividades e pesquisa para casa.		
Facilidades na aplicação do projeto	Linguagem do livro. Aulas com carga horária dupla para condução do projeto.	Atividades do livro de questões, pesquisa e entrevista.	Adesão dos alunos ao projeto.
Dificuldades na aplicação do projeto	Resistência de alguns alunos para participação em sala de aula.	Falta de criação da capacidade leitora do aluno. Repetição de conteúdo do livro. Motivar o aluno a participar de algo que não valeria para nota.	Não houve.
Sugestões	Rever as possíveis repetições do conteúdo do livro.	Utilização de outras mídias para o livro.	Maior inclusão de aspectos da família no enredo do livro.

Os grupos experimentais e de controle foram definidos de acordo com a distribuição de carga horária dos professores. Assim, as turmas de GC foram aquelas em que o professor facilitador tinha menor carga horária ou nenhuma aula, e as turmas de GE foram as que eles tinham maior carga horária, possibilitando o desenvolvimento das atividades dentro do tempo disponível.

5.5 ANÁLISES DE DADOS

Os resultados coletados dos instrumentos aplicados nos estudantes foram inseridos em um banco de dados do programa Excel e posteriormente convertidos para o programa

estatístico SAS (*Statistical Analysis System*, versão 9.2). Os dados foram separados em função do pré e do pós-teste das coletas realizadas. Para efeito de conferência, foram selecionados aleatoriamente 20% dos participantes e comparadas as respostas apontadas no protocolo dos instrumentos com as digitadas no banco. Não foram encontradas discrepâncias nessa verificação. Os dados da totalidade dos alunos que participaram das 2 coletas de dados foram considerados no estudo, já que nenhum aluno faltou mais do que 25% das aulas em que o livro foi trabalhado.

Vale mencionar que os protocolos dos participantes que não responderam a algum item dos instrumentos foram desconsiderados na prova estatística em questão, sendo descartados 2 protocolos. Para efeito de análise e com o intuito de considerar a generalidade de todas as ocupações descritas nos itens da Escala de Autoeficácia Ocupacional de Formação, foi aplicado o seguinte procedimento: se o participante indicou que não se sentia capaz de completar com sucesso a formação para atuar em determinada ocupação, ele recebia valor “0” (zero), já que se ele indicou a resposta “não” também não houve indicação do grau de certeza. Caso tenha indicado “sim” que se sentia capaz de completar com sucesso a formação necessária, o respondente recebia o valor que correspondente ao indicado por ele de 1 a 10. Dessa forma, contemplaram-se todos os participantes e suas percepções nas crenças de autoeficácia ocupacional de formação para todas as ocupações descritas na escala.

As escalas de autoeficácia ocupacional de formação e autoeficácia na tomada de decisão de carreira tiveram como alternativas de respostas valores que variaram entre 1 e 10, indicando que, quanto maior o número, maior era a percepção de autoeficácia. Para a escala de interesses ocupacionais, as alternativas de respostas foram “não gosto” (1), “indiferente” (2) e “gosto” (3), cujos valores descritos entre parênteses foram utilizados para efeitos comparativos, indicando que, quanto maior o número, maior era a preferência pela ocupação. Em virtude do procedimento adotado nos dados da escala de autoeficácia ocupacional de formação, em que se indicou “0” para as respostas daqueles que não se sentiam capazes de concluir com sucesso a formação necessária para atuar na ocupação, notou-se que os valores das médias para essa variável encontraram-se mais baixos quando confrontados com os valores da escala de autoeficácia na tomada de decisão de carreira,

na qual não se utilizou o mesmo procedimento em função de sua formatação. Ressalta-se que não foram realizadas procedimentos de classificações das respostas dos participantes em relação aos valores encontrados nas escalas, assim não tendo sido apontado resultados denominados como baixos, médio ou altos.

Para a realização da análise dos resultados, os dados foram analisados de acordo com a estatística descritiva e inferencial e teve o apoio de um estatístico. As variáveis foram submetidas ao teste de normalidade *Shapiro-Wilk* na qual encontrou-se resultados com valor de P menor que 5%, o que caracterizou uma distribuição não normal. Para tanto, foram utilizados os testes de correlação de *Spearman* e comparação de médias *Mann-Whitney* e Anova para medidas repetidas. Os dados foram comparados antes e depois da aplicação do projeto, considerando-se os grupos experimental e de controle, a fim de se verificar se houve diferenças significativas entre as variáveis ao longo do tempo. Para tanto, se recorreu a um processo de organização dos itens para cada escala utilizada. A descrição do processo é apresentada a seguir, bem como as características psicométricas identificadas nas escalas.

Organização do Agrupamento e Características Psicométricas dos itens da Escala de Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses

Em razão da insuficiência do número de participantes para a realização da análise fatorial exploratória da Escala de Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses, foram feitas novas alternativas de agrupamento dos itens. Para tanto, foram realizados dois procedimentos, a fim de utilizar diferentes possibilidades de recortes para as análises dos dados.

O primeiro procedimento consistiu em agrupar os itens conforme a Classificação Brasileira de Ocupações para Pesquisas Domiciliares (COD), gerenciada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cuja versão mais recente é a do ano de 2002, sendo uma adaptação da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) gerenciada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Cada item da Escala de Autoeficácia Ocupacional de formação e interesses corresponde especificamente a uma ocupação

profissional. Para cada nomenclatura ocupacional (item) da escala, foi localizado, na CBO, por meio do acesso ao *site* do Ministério de Trabalho e Emprego (<www.mteco.gov.br>), o código numérico correspondente. O código numérico localizado é composto por diversos dígitos e para cada dígito há uma característica da ocupação. Assim, por exemplo, na ocupação de biólogo, o código numérico correspondente é igual a 2211-05 (Figura 4). Para o presente trabalho elegeu-se trabalhar somente como o primeiro dígito, o qual, no exemplo citado, corresponde ao número 2. O primeiro dígito para todos os códigos numéricos equivale a uma primeira classificação da ocupação, denominada como a primeira grande divisão de Grandes Grupos.

The image shows a screenshot of the website 'Portal do Trabalho e Emprego' from the 'Ministério do Trabalho e Emprego'. The page title is 'Classificação Brasileira de Ocupações'. The date is 'Terça-feira, 14 de Outubro de 2014'. The main content area is titled '2211 :: Biólogos e afins'. Below this title, there is a section for 'Títulos' listing '2211-05 - Biólogo' with a list of related professions: 'Analista de micróbios, Biologista, Citologista, Hidrobiologista, Histologista, Insetologista, Microbiologista'. There is also a 'Descrição Sumária' section with a paragraph of text. On the left side, there is a sidebar with a 'Buscas' menu containing various options like 'Descrição', 'Histórico de Ocupações', etc. At the bottom, there is a footer with copyright information: 'Todos os direitos reservados MTE 1997-2007 - Política de Privacidade - Condições de Uso - Build 20140915-1145 [mte-230-cbo-01]'.

Figura 4– Descrição da ocupação conforme o CBO

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego, disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorCodigo.jsf>>. Acesso em: 9 out. 2014.

A divisão de Grandes Grupos indica a maior agregação das ocupações em que se totalizam 10 grupos reunidos por nível de competência e similaridade nas atividades realizadas (<www.mtecbo.gov.br >). A ocupação de biólogo, como no exemplo citado, foi alocada no grupo 2, conforme seu dígito correspondente. O mesmo acontece com as demais ocupações que compõem a escala. Ver Anexo F sobre a descrição de cada grupo de ocupações. O Quadro 6 apresenta a organização dos Grandes Grupos e seu nível de competência correspondente.

Quadro 6 - Grandes Grupos e seu nível de competência correspondente

N.	Grandes Grupos	Nível de Competência
0	Membros das Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares.	Não definido
1	Membros Superiores do Poder Público, Dirigente de Org. De interesse Público de empresas, Gerentes	Não definido
2	Profissionais das Ciências e das Artes	4
3	Técnicos de Nível Médio	3
4	Trabalhadores dos Serviços Administrativos	2
5	Trabalhadores dos Serviços, Vendedores do Comércio em lojas e mercados	2
6	Trabalhadores Agropecuários, Florestais, Caça e Pesca	2
7	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (produção extrativa, da construção civil e da produção industrial de processos discretos, que mobilizam habilidades psicomotoras e mentais voltadas primordialmente à forma dos produtos)	2

8	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (que operam processos industriais contínuos, que demandam habilidades mentais de controle de variáveis físico-químicas de processos)	2
9	Trabalhadores de reparação e manutenção	2

Os agrupamentos das ocupações, de acordo com a divisão dos Grandes Grupos, foram alocados levando-se em consideração o primeiro dígito numérico correspondente. As ocupações que se apresentaram na escala para um mesmo item foram incluídas em mais de um grupo. A partir do agrupamento dos itens pelo critério da divisão de Grandes Grupos, os dados foram submetidos a uma verificação de consistência interna por meio da prova estatística de *alfa* de Cronbach. Os resultados dessa análise indicaram que, em vários agrupamentos, tanto para a primeira parte da escala (formação) quanto para a segunda (interesses), os coeficientes registraram valores abaixo de 0,60, sendo considerados inadequados conforme a literatura brasileira (NUNES; PRIMI, 2010).

Diante dos resultados encontrados com baixos valores de coeficiente *alfa* em várias categorias das ocupações, decidiu-se rever os agrupamentos e realizar uma nova formatação. Nesta segunda etapa, o agrupamento dos itens pelo critério de divisão de Grandes Grupos foi então revisado, e considerou-se um novo agrupamento dos itens, desta vez pelo critério de nível de competência das ocupações de acordo com a CBO. O nível de competência da ocupação é pontuado pela complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas, e não necessariamente pelo nível de escolaridade (<www.mtecbo.gov.br>). Para tanto, as ocupações foram reorganizadas em 4 níveis de competência indicando que, quanto maior é o número, maior é a competência exigida. Na Tabela 3 se apresentam os novos agrupamentos dos itens, bem como os coeficientes de *alfas* encontrados. Nessa nova análise, identificaram-se valores acima de 0,60 que foram adequados. Esta configuração foi considerada nas análises posteriores da presente investigação.

Tabela 3 - Agrupamento dos itens pela Categoria Níveis de competências das Ocupações de acordo com a CBO

Nível de Competência	Itens (Ocupações)	Coefficiente de α
0 (Não definido) ¹⁸	Bombeiro, Policial, Comerciante, Diretor/Gerente, Político, Diplomata, Juiz.	Formação 0,74 Interesse 0,63
2	Assistente Adm., Empregado Comércio (Balconista, Caixa), Recep./Telef./ Porteiro, Agente de saúde, Empregado doméstico, Cabeleireiro, Barbeiro, Agricultor, Pescador, Operário Const. Civil (Pedreiro/Encanador), Motorista profissional, Cozinheiro/Padeiro/Pasteleiro, Operário De Fábrica, Eletricista, Mecânico.	Formação 0,85 Interesse 0,81
3	Atleta/Jog.Prof., Técnico Informática, Técnico Turismo, Esteticista, Monitor de Crianças.	Formação 0,67 Interesse 0,66
4	Contabilista, Assistente Social, Fisioterapeuta, Prof. Ed Fund., Psicólogo, Sociólogo, Agrônomo, Jornalista, Biólogo, Ator/Atriz, Advogado, Músico, Escritor, Estilista de moda, Médico, Prof. EM, Engenheiro, Enfermeiro, Arquiteto, Prof. Ed. Inf., Crítico Literário, Veterinário, Fotógrafo, Secretário.	Formação 0,89 Interesse 0,84

O segundo procedimento realizado foi o de agrupar os itens da escala em função das características das ocupações e associá-las à Classificação Nacional das Atividades Econômicas (CNAE), cuja organização é gerenciada pelo IBGE. A CNAE é uma ferramenta padronizada para uso na pesquisa de informações por tipo de atividade econômica em nível nacional e internacional. A atual versão, a 2.0, de 2007, é uma classificação da *Classificación Industrial Internacional Uniforme* (CIIU), adotada pelas Nações Unidas e utilizada como referência em dados estatísticos econômicos e socioeconômicos. Para a organização dos itens relacionados ao presente trabalho, elegeu-

¹⁸ O Nível de competência “0” (Não definido) é uma classificação do próprio CBO, no qual agrupou-se as ocupações com maior diversidade de competências.

se o primeiro nível hierárquico de classificação por seções e denominações, como mostra o Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Seções e Denominações pela Classificação Nacional das Atividades Econômicas

Seção	Denominação
A	Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura
B	Indústrias extrativas
C	Indústrias de transformação
D	Eletricidade e gás
E	Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação
F	Construção
G	Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas
H	Transporte, armazenagem e correio
I	Alojamento e alimentação
J	Informação e comunicação
K	Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados
L	Atividades imobiliárias
M	Atividades profissionais, científicas e técnicas
N	Atividades administrativas e serviços complementares
O	Administração pública, defesa e seguridade social
P	Educação
Q	Saúde humana e serviços sociais
R	Artes, cultura, esporte e recreação
S	Outras atividades de serviços
T	Serviços domésticos
U	Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais

Fonte: IBGE, 2007.

Para a realização do segundo procedimento referente ao segundo agrupamento dos itens, houve a colaboração de 3 juízes com conhecimento e experiência na área do mundo do trabalho e de orientação profissional. A análise dos juízes consistiu em alocar cada ocupação de acordo com suas características, para uma ou mais CNAE. As respostas dos juízes foram organizadas a fim de verificar a concordância entre eles e de definir a alocação final de classificação da ocupação. A fim de amenizar dúvidas sobre a alocação das ocupações de acordo com a CNAE, foi também utilizado, além da análise dos juízes, um quarto critério, o de localização e classificação segundo a Comissão Nacional de Classificação (Concla), que tem gerenciamento do Ministério do Planejamento,

Orçamento e Gestão, mediante a localização da ocupação no *site* <www.concla.ibge.gov.br> e seu possível enquadramento na CNAE.

Vale salientar que a classificação da CNAE é utilizada para enquadrar as principais atividades das empresas, que podem ser uma ou mais. No Anexo G é possível visualizar as respostas indicadas para cada ocupação. Houve concordância total entre os juízes para 27 ocupações dos 51 itens, sendo indicado a mesma atividade econômica. Houve concordância parcial entre os juízes na qual indicaram duas áreas de atividade econômica para 20 ocupações dos 51 itens. E, houve outras 4 ocupações também com concordância parcial entre os juízes, em que foram indicadas três ou mais atividades econômicas. Embora não tenha sido identificada a concordância total para todas as ocupações, é possível considerar as alocações delas em diferentes áreas, isso devido ao fato de que uma mesma ocupação pode atuar em diferentes segmentos econômicos.

Os resultados encontrados dos coeficientes de *alfa* a partir do agrupamento para cada seção, conforme Quadro 7, indicaram que vários grupos apresentaram coeficientes inexpressivos (abaixo de 0,60). Diante dessa condição e do fato de haver atividades econômicas com uma única ocupação, os agrupamentos dos itens foram revistos e reagrupados buscando identificar similaridades entre as atividades econômicas. Dessa forma, uniram-se várias atividades econômicas similares – e conseqüentemente os seus itens – em um agrupamento. A Tabela 4 apresenta os agrupamentos finais, bem como os resultados dos coeficientes de *alfa* identificados, considerados adequados.

Tabela 4 - Seções da CNAE versão 2.0 (Classificação Nacional das Atividades Econômicas) – Versão Final

AGRUPAMENTO Seção – Denominação Ocupações	Coeficiente de α
A A Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura Agricultor, Pescador, Agrônomo, Biólogo, Veterinário, Engenheiro	Formação 0,74 Interesses 0,68
BCDEF B Indústrias extrativas Operário de Fábrica, Engenheiro C Indústrias de transformação	0,74 0,66

Operário de Fábrica, Engenheiro D <i>Eletricidade e gás</i> Eletricista, Engenheiro E <i>Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação</i> Engenheiro F <i>Construção</i> Op. Construção, Arquiteto, Engenheiro	
GHI G <i>Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas</i> Comerciante, Emp. Comércio (balconista, caixa), Mecânico H <i>Transporte, armazenagem e correio</i> Motorista prof., Engenheiro I <i>Alojamento e alimentação</i> Cozinheiro/ Padeiro/ Pasteleiro, Técnico em Turismo	0,75 0,62
JK J <i>Informação e comunicação</i> Jornalista, Técnico em Informática, Escritor, K <i>Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados</i> Contabilista	0,57 0,42
M <i>Atividades profissionais, científicas e técnicas</i> Biólogo, Advogado, Engenheiro, Juiz, Veterinário, Comerciante, Psicólogo, Sociólogo, Técnico em Informática, Técnico em Turismo, Músico, Diretor ou Gerente, Agrônomo, Eletricista, Escritor, Estilista de moda, Médico, Crítico literário	0,86 0,77
N <i>Atividades administrativas e serviços complementares</i> Assist. Adm., Diretor ou Gerente, Recepcionista/Telef./ Porteiro, Secretário	0,79 0,75
OU O <i>Administração pública, defesa e seguridade social</i> Político, Diplomata, Bombeiro, Policial, Advogado, Juiz U <i>Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais</i> Diplomata	0,74 0,67
P <i>Educação</i> Prof. Ed. Fund., Prof. Ed. Inf., Prof. E.M., Monitor de Crianças	0,73 0,71
Q <i>Saúde humana e serviços sociais</i> Assistente Social, Fisioterapeuta, Psicólogo, Sociólogo, Agente de Saúde, Médico, Enfermeiro, Bombeiro, Esteticista, Biólogo	0,79 0,75
R <i>Artes, cultura, esporte e recreação</i> Atleta ou Jogador prof., Ator/Atriz, Técnico em Turismo, Músico/Musicista, Estilista de Moda, Monitor de Crianças, Escritor, Crítico literário, Fotógrafo	0,73 0,68
ST S <i>Outras atividades de serviços</i> Cabeleireiro, Barbeiro, Esteticista, Fotógrafo, Recepcionista/Telef./ Porteiro, T <i>Serviços domésticos</i> Empregada Doméstica	0,73 0,68

Nessa nova organização dos itens foi verificado que os coeficientes de *alfa* apresentaram valores acima de 0,60; exceto a categoria (agrupamento) JK na escala de interesses (0,422), que, apesar disso, foi mantida para a continuidade dos demais procedimentos da pesquisa. Finalizados os procedimentos de organização dos itens, observando-se as categorias das ocupações, foi possível realizar as análises a partir de duas óticas. A primeira, pela categoria de nível de competência das ocupações, de acordo com a CBO, permitiu analisar os resultados pelas ocupações que exigiam maior ou menor nível de competência quanto à execução das atividades. A segunda, pela categoria da CNAE, permitiu analisar os resultados em função da tendência das atividades econômicas com que as ocupações se relacionam. Sobre características psicométricas do instrumento é possível identificar evidências de validade no trabalho de Dantas et al., (no prelo).

Organização do Agrupamento dos Itens e Características Psicométricas da Escala de Autoeficácia na Tomada de Decisão de Carreira

Para identificar variáveis latentes que subsidiam as variáveis em análise (URBINA, 2007), os itens da escala de Autoeficácia na Tomada de Decisão de Carreira foram submetidos ao procedimento de análise fatorial exploratória, por meio do método de estimação de componentes principais, considerando-se a amostra dos participantes que responderam de modo completo todos os itens (n=168). A fim de identificar se os dados eram passíveis de fatoração, foi verificado o índice de adequação da amostra pela medida de MSA de Kaiser, que apresentou o valor de 0,89, indicando que a amostra tem consistência para ser utilizada na análise fatorial. Outro critério utilizado foi o teste de esfericidade de Bartlett, cujo resultado de $X^2 = 2179.00$; $GL = 300$; $p < 0.0001$ indicou serem significativas às correlações da matriz de dados prósperos para a continuidade dos procedimentos.

Foram realizadas diversas análises para extração dos fatores com o propósito de obter os dados psicométricos mais adequados. Na tentativa de extração de 4 e 5 fatores, a organização dos itens não foi satisfatória pela vertente teórica e principalmente pelo baixo valor de consistência dos fatores. Para fixar o número de fatores, foi utilizado o

teste do *scree plot* (Figura 5), que apontou a possibilidade de extração de 3 fatores que explicaram 52,2% da variabilidade total, uma vez que a partir deles a curva se estabiliza, sem maiores aumentos do percentual acumulado de explicação da variância. Em seguida, foi aplicada a rotação dos fatores pelo método ortogonal *varimax*, considerando-se os itens com carga superior a 0,30.

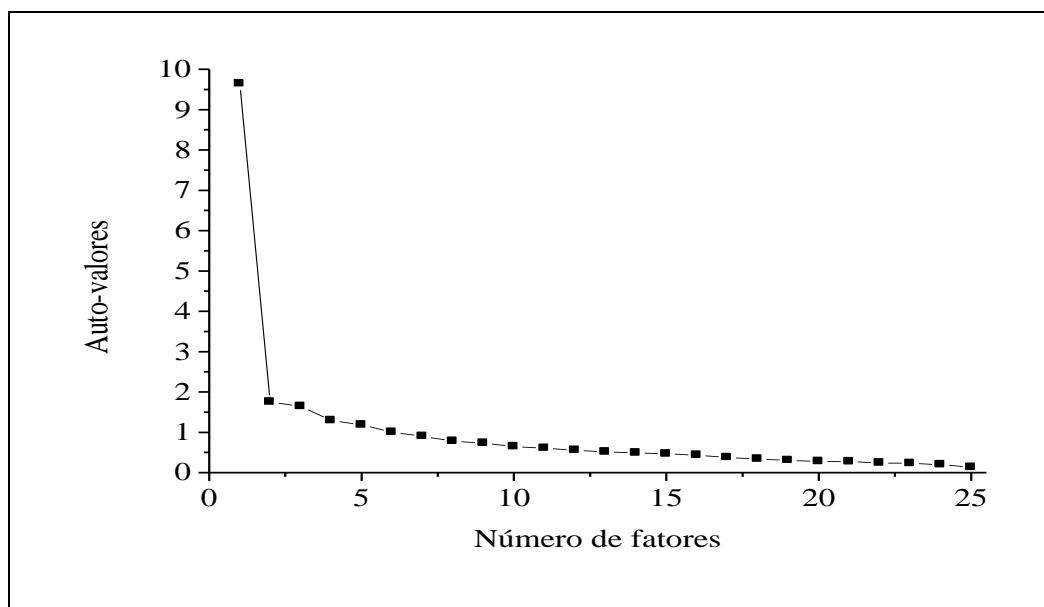


Figura 5 - Teste do scree plot para número de fatores da escala autoeficácia na decisão de carreira

Nenhum dos itens obteve carga fatorial menor que o índice estabelecido de 0,30, o que justificou a permanência de todos, e nenhum deles carregou mais de um fator. Verificou-se a possibilidade de obtenção de 3 fatores, em que o fator 1 foi o que abarcou mais itens, sendo composto por 12 deles, e foi aquele que explicou 38,56% da variância. O fator 2, composto por 9 itens, explicou 7,01% da variância, e o fator 3, composto por 4 itens, explicou 6,58% dela. No processo de interpretação da identidade dos itens observou-se que a estrutura de 3 fatores se organizou de modo diferente em relação à proposta teórica, de modo que optou-se pela utilização de uma estrutura unifatorial para as análises. Por fim, a escala total obteve o coeficiente de α de 0,93, indicando alta consistência interna.

Tendo sido apresentados todos os processos de organização dos itens das escalas e suas características psicométricas, reconheceram-se evidências de validade favoráveis, que serviram para compor as análises dos dados. A seguir apresentam-se os resultados encontrados.

6. RESULTADOS

De acordo com os objetivos propostos, os resultados encontrados para os grupos (GE e GC) foram organizados em três blocos, a saber: 1- Análises de Correlações entre as Crenças de Autoeficácia Ocupacional de formação e Interesses Ocupacionais, 2- Análises de Comparações entre Características Pessoais e Sociais para as Crenças de Autoeficácia Ocupacional de formação, Interesses Ocupacionais e Crenças de autoeficácia para a Tomada de Decisão de Carreira, e 3- Análises Comparativas entre Grupos e Tempos para as Crenças de Autoeficácia Ocupacional de formação, Interesses Ocupacionais e Crenças de autoeficácia para a Tomada de Decisão de Carreira. Os dados descritivos dos grupos (GE e GC) no pré e pós-teste podem ser visualizados no Anexo H.

1- Sobre as Análises de correlações entre as Crenças de Autoeficácia Ocupacional de formação e Interesses Ocupacionais

Neste primeiro bloco são descritos os dados que foram submetidos à análise de correlação de *Spearman*, a fim de verificar os índices entre as variáveis de crenças de autoeficácia ocupacional de formação e os interesses ocupacionais dos estudantes, conforme a literatura proposta (LENT et al., 1994). Para tanto, as correlações foram realizadas separadamente, considerando-se a especificidade de cada grupo (GE e GC) e em dois momentos diferentes, no pré- e no pós-teste. As correlações foram realizadas de acordo com os critérios de agrupamento dos itens, por meio das categorias das ocupações da CBO e da CNAE para as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e para os interesses. Inicialmente apresentam-se os resultados do GC no pré e no pós-teste para as categorias da CBO, seguidos pelos resultados do pré e do pós-teste para as categorias da CNAE. Posteriormente, seguindo a mesma ordem mencionada para o GC, apresentam-se os resultados do GE no pré e no pós-teste para as categorias da CBO, seguidos pelos resultados do pré e do pós-teste para as categorias da CNAE. Nas tabelas indicativas para cada grupo e categoria foram destacadas em negrito as correlações com valor de $p \leq 0,0001$.

Em relação ao GC, os resultados identificados no pré-teste apresentaram correlações positivas e significativas entre as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e os interesses ocupacionais para todas as ocupações categorizadas pela CBO correspondente. O termo ‘correspondente’ foi utilizado para designar as ocupações das mesmas categorias entre as crenças de autoeficácia e interesses, e ‘não correspondentes’ para as ocupações de diferentes categorias quando identificadas correlações. Assim, os estudantes que se percebiam autoeficazes para completar com sucesso a formação necessária para atuar em ocupações de competência nível 0 (sem competência definida) também se interessavam pelas ocupações correlatas e gostavam delas. O mesmo ocorreu para as ocupações de competência de níveis 2, 3 e 4. Todas as correlações identificadas foram de intensidades moderadas e variaram entre 0,47 a 0,68. Além das categorias de níveis de competência da CBO correspondentes às ocupações, identificaram-se correlações entre as ocupações da CBO entre níveis de competências cruzados, tais como entre 2 e 3 e entre 0 e 4, indicando que os estudantes que se percebiam eficazes para formação em ocupações de nível de competência 0 também se interessavam por ocupações de nível de competência 4, o mesmo para 2 e 3, conforme se apresenta na Tabela 5.

Tabela 5 - Correlações de Spearman entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pelo CBO – GC (pré-teste) – (N=63)

	CBO1interComp0*	CBO1interComp2**	CBO1interComp3***	CBO1interComp4****
CBO1Form	r= 0,66	0,45	0,30	0,54
Comp0*	p= <,0001	0,0002	0,013	<,0001
CBO1Form	0,33	0,68	0,38	0,39
Comp2**	0,007	<,0001	0,001	0,001
CBO1Form	0,30	0,47	0,59	0,25
Comp3***	0,014	<,0001	<,0001	0,046
CBO1Form	0,37	0,37	0,11	0,66
Comp4****	0,002	0,002	0,387	<,0001

*Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 0, **Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 2, ***Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 3, ****Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 4, • Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 0, •• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 2, ••• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 3, •••• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 4.

Nos resultados do GC no pós-teste foram identificadas novamente as correlações positivas e significativas entre as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e os interesses ocupacionais, desta vez, somente nas categorias da CBO dos níveis de competências correspondentes. Todas as correlações foram moderadas, variando entre 0,49 a 0,62 (Tabela 6). Embora tenham sido mantidas as correlações positivas significativas e de intensidade moderadas para as categorias da CBO de níveis de competências correspondentes, observou-se que os valores dos coeficientes foram menores para cada categoria quando comparados aos valores do pré-teste.

Tabela 6 – Correlações de Spearman entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pelo CBO – GC (pós-teste) – (N=63)

	CBO2interCo mp0*	CBO2interCo mp2**	CBO2interCom p3***	CBO2interCom p4****
CBO2FormComp 0*	r= 0,49 p= <,0001	0,36 0,003	0,17 0,168	0,41 0,0007
CBO2FormComp 2**	0,31 0,011	0,62 <,0001	0,26 0,038	0,37 0,002
CBO2FormComp 3***	0,13 0,275	0,38 0,001	0,53 <,0001	0,15 0,225
CBO2FormComp 4****	0,30 0,014	0,29 0,019	0,03 0,780	0,57 <,0001

*Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 0, **Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 2, ***Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 3, ****Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 4, • Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 0, •• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 2, ••• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 3, •••• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 4.

Nas categorias da CNAE das crenças de autoeficácia ocupacional de formação e os interesses ocupacionais no pré-teste do GC, observou-se também correlações positivas e significativas para todas as categorias correspondentes. É possível compreender que os estudantes que se percebiam autoeficazes para concluir com sucesso a formação necessária em ocupações da CNAE A (agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura), por exemplo, também se interessavam pelas respectivas ocupações e gostavam delas. As correlações foram de intensidades moderadas a fortes, variando entre 0,61 a 0,74. Correlações positivas e significativas entre categorias da CNAE não

correspondentes também foram identificadas em oito ocorrências, das quais a intensidade do relacionamento entre os coeficientes foi sempre moderada, variando entre 0,47 a 0,62 como observados na Tabela 7.

Tabela 7 – Correlações de Spearman entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pela CNAE – GC (pré-teste) – (N=63)

	CNAE1 Inter A**	CNAE 1 Inter BCDE F	CNAE 1 Inter GHI	CNAE 1 Inter JK	CNAE 1 Inter M	CNAE 1 Inter N	CNAE 1 Inter OU	CNAE 1 Inter P	CNAE 1 Inter Q	CNAE 1 Inter R	CNAE 1 Inter ST	
CNAE1 FormA*	r=0,74 p<,000 1	0,40 0,0011	0,46 0,0001	0,29 0,017	0,60 <,000 1	0,27 0,028	0,24 0,052	0,18 0,157	0,54 <,000 1	0,23 0,068	0,08 0,501	
CNAE1 Form BCDEF	0,36 0,003	0,68 <,0001	0,46 0,0001	0,28 0,022	0,25 0,043	0,15 0,240	0,03 0,784	-0,06 0,604	0,11 0,385	-0,19 0,131	-0,23 0,059	
CNAE1 FormGH I	0,43 0,0004	0,38 0,001	0,61 <,000 1	0,42 0,0005	0,47 0,0001	0,42 0,0004	0,25 0,042	0,25 0,047	0,39 0,001	0,19 0,121	0,17 0,161	
CNAE1 FormJK	0,13 0,277	0,30 0,015	0,29 0,019	0,68 <,000 1	0,38 0,002	0,30 0,0140	0,28 0,021	0,01 0,902	0,29 0,017	0,17 0,169	0,05 0,678	
CNAE1 FormM	0,47 <,0001	0,24 0,048	0,40 0,001	0,42 0,000	0,63 <,000 1	0,35 0,0042	0,44 0,000	0,26 0,032	0,61 <,000 1	0,41 0,0008	0,25 0,041	
CNAE1 FormN	0,14 0,271	0,04 0,722	0,33 0,007	0,41 0,0006	0,32 0,010	0,71 <,000 1	0,04 0,716	0,38 0,001	0,33 0,007	0,24 0,054	0,45 0,0002	
CNAE1 FormOU	0,22 0,074	0,23 0,066	0,24 0,057	0,41 0,0007	0,44 0,0002	0,24 0,049	0,63 <,000 1	0,11 0,369	0,38 0,001	0,29 0,019	0,12 0,318	
CNAE1 FormP	0,14 0,252	-0,01 0,884	0,18 0,141	0,19 0,120	0,18 0,146	0,42 0,0005	0,04 0,708	0,04 <,000 1	0,67 <,000 1	0,25 0,041	0,35 0,004	0,43 0,0003
CNAE1 FormQ	0,47 <,0001	0,09 0,481	0,32 0,009	0,33 0,008	0,58 <,000 1	0,34 0,0063	0,31 0,013	0,33 0,007	0,74 <,000 1	0,40 0,000	0,42 0,0005	
CNAE1 FormR	0,18 0,150	-0,06 0,625	0,13 0,302	0,33 0,007	0,30 0,015	0,33 0,333	0,22 0,070	0,35 0,004	0,33 0,007	0,47 0,001	0,32 0,010	
CNAE1 FormST	0,05 0,682	-0,22 0,071	0,12 0,335	0,19 0,125	0,12 0,341	0,48 <,000 1	0,05 0,680	0,46 0,000	0,25 0,040	0,33 0,006	0,62 <,000 1	

*Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CNAE na atividade A (valendo para sequência da coluna nas diferentes categorias).

**Interesses Ocupacionais de categoria CNAE na atividade A (valendo para a linha nas diferentes categorias).

A partir dos resultados no pós-teste do GC identificou-se que as correlações positivas entre crenças de autoeficácia ocupacional de formação e os interesses ocupacionais se mantiveram para as categorias correspondentes da CNAE. Todas as

correlações foram de intensidades moderadas, variando entre 0,50 a 0,65. Foram identificadas apenas duas ocorrências de correlações positivas e significativas moderadas para categorias não correspondentes, ou seja, para atividades econômicas diferentes, ocorrendo entre interesses CNAE JK e autoeficácia CNAE Q (0,62), e entre interesses CNAE ST e autoeficácia CNAE N (0,48), como se apresenta na Tabela 8. Ao se compararem os valores dos coeficientes de correlação das categorias correspondentes entre o pré e o pós-teste do GC, notou-se uma sutil diminuição para todos os valores do pós-teste.

Tabela 8 – Correlações de Spearman entre Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses Ocupacionais pela CNAE – GC (pós-teste) – (N=63)

	CNAE2 Inter A**	CNAE 2 Inter BCDE F	CNAE 2 Inter GHI	CNAE 2 Inter JK	CNAE 2 Inter M	CNAE 2 Inter N	CNAE 2 Inter OU	CNAE 2 Inter P	CNAE 2 Inter Q	CNAE 2 Inter R	CNAE 2 Inter ST
CNAE2 FormA *	r= 0,56 p=<,000 1	0,40 0,001 1	0,22 0,073 1	0,16 0,187 1	0,36 0,003 0	0,3 0 0,0 15 3	0,33 0,0082 4	0,34 0,005 0	0,40 0,001 0	0,13503 0,2914	0,27 0,032 2
CNAE2 Form BCDE F	0,34 0,0063	0,60 <,000 1	0,28 0,025 1	0,24 0,059 5	0,23 0,066 1	0,1 6 0,1 89 1	0,23 0,0663 2	0,14 0,245 2	0,07 0,550 2	-0,03 0,8081	0,003 0,980 9
CNAE2 FormG HI	0,27 0,0332	0,39 0,001 6	0,57 <,000 1	0,32 0,010 3	0,36 0,003 4	0,4 1 0,0 00 6	0,20 0,1033 6	0,18 0,147 6	0,31 0,011 1	0,20 0,1066	0,31 0,012 0
CNAE2 FormJ K	0,07 0,5562	0,14 0,269 1	0,08 0,52	0,59 <,000 1	0,27 0,030 3	0,1 1 0,3 61 9	0,22 0,0769 6	0,15 0,230 9	0,19 0,118 9	0,17 0,1736	0,12 0,346 6
CNAE2 FormM	0,39 0,0014	0,26 0,036 3	0,25 0,045 9	0,44 0,000 3	0,51 <,000 1	0,3 0 0,0 16 8	0,37 0,0027 7	0,15 0,212 2	0,45 0,000 2	0,28 0,0243	0,27 0,031 9
CNAE2 FormN	0,27 0,0309	0,18 0,139 9	0,30 0,01	0,25 0,046 5	0,35 0,004 5	0,6 2 <,0 00 1	0,20 0,1122 4	0,22 0,076 4	0,36 0,003 1	0,29 0,0172	0,48 <,000 1
CNAE2 FormO U	0,27 0,0307	0,23 0,061 9	0,07 0,581 7	0,27 0,028 1	0,33 0,007 9	0,0 4 0,7 03	0,52 <,0001	0,06 0,586 3	0,25 0,043 5	0,07 0,5749	0,11 0,352 1

						3						
CNAE2	0,16	0,28	0,24	0,31	0,18	0,2	0,07	0,65	0,12	0,23	0,11	
FormP	0,1999	0,023	0,048	0,012	0,141	3	0,5543	<,000	0,320	0,0659	0,388	
		7	9	7	6	0,0		1	2		2	
						62						
						3						
CNAE2	0,42	0,32	0,30	0,62	0,31	0,4	0,32	0,30	0,62	0,31	0,40	
FormQ	0,0006	0,009	0,015	<,000	0,012	0	0,0095	0,015	<,000	0,0129	0,001	
		5	7	1	9	0,0		7	1		1	
						01						
						1						
CNAE2	0,05	0,06	0,01	0,36	0,24	0,1	0,15	0,24	0,14	0,50	0,28	
FormR	0,6585	0,627	0,885	0,003	0,054	9	0,2222	0,051	0,258	<,0001	0,021	
		6	5	3	9	0,1		7	3		3	
						31						
						9						
CNAE2	0,11	-0,03	0,11	0,21	0,21	0,3	0,08	0,19	0,30	0,30	0,59	
FormS	0,3936	0,763	0,352	0,099	0,084	8	0,5032	0,119	0,014	0,0160	<,000	
T		7	0	2	3	0,0		0	1		1	
						01						

*Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CNAE na atividade A (valendo para sequência da coluna nas diferentes categorias).

**Interesses Ocupacionais de categoria CNAE na atividade A (valendo para a linha nas diferentes categorias).

Os dados do GE nas categorias dos níveis de competências da CBO entre as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e de interesses ocupacionais no pré-teste apontaram correlações positivas e significativas entre todas as categorias correspondentes. As correlações foram de intensidades moderadas, variando entre 0,60 e 0,63 para as categorias correspondentes. Foram identificadas correlações positivas e significativas entre categorias não correspondentes para quatro ocorrências, com valores de coeficientes menores, que variaram entre 0,37 e 0,44, ocorrendo entre os níveis de competências de 0 e 2; 2 e 3; 2 e 4; conforme a Tabela 9.

Tabela 9 - Correlações de Spearman entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pelo CBO – GE (pré-teste) – (N=103)

	CBO1interCo mp0*	CBO1interCo mp2**	CBO1interCom p3***	CBO1interCom p4****
CBO1FormComp 0*	r= 0,63 p= <,0001	0,38 <,0001	0,36 0,0001	0,34 0,0004
CBO1FormComp 2**	0,27 0,0043	0,64 <,0001	0,44 <,0001	0,27 0,0053
CBO1FormComp 3***	0,30 0,0021	0,42 <,0001	0,61 <,0001	0,20 0,0368
CBO1FormComp 4****	0,32 0,0010	0,37 <,0001	0,24 0,0122	0,60 <,0001

*Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 0, **Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 2, ***Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 3, ****Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 4, • Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 0, •• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 2, ••• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 3, •••• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 4.

As análises do pós-teste do GE indicaram que as correlações entre as categorias correspondentes da CBO para as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e os interesses ocupacionais se mantiveram com correlações de intensidades moderadas a fortes, variando entre 0,63 a 0,72. Outras cinco correlações positivas e significativas entre categorias não correspondentes foram identificadas, com intensidades que variaram entre fracas a moderadas, tais como entre os níveis de competências da CBO de 0 e 2; 0 e 3; 0 e 4; 2 e 3; 2 e 4. Todos os valores de coeficientes das correlações entre as categorias de níveis de competências da CBO correspondentes foram sutilmente maiores no pós-teste quando comparados com o pré-teste, conforme mostra a Tabela 10.

Tabela 10 – Correlações de Spearman entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pelo CBO – GE (pós-teste) – (N=103)

	CBO2interCo mp0*	CBO2interCo mp2**	CBO2interCom p3***	CBO2interCom p4****
CBO2FormComp 0*	r=0,67 p= <,0001	0,48 <,0001	0,40 <,0001	0,43 <,0001
CBO2FormComp 2**	0,33 0,0006	0,70 <,0001	0,50 <,0001	0,38 <,0001
CBO2FormComp 3***	0,21 0,0316	0,51 <,0001	0,72 <,0001	0,28 0,0040
CBO2FormComp 4****	0,23 0,0167	0,30 0,0015	0,17 0,0770	0,63 <,0001

*Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 0, **Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 2, ***Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 3, ****Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CBO - nível de competência 4, • Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 0, •• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 2, ••• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 3, •••• Interesses Ocupacionais - categoria CBO - nível de competência 4.

Os resultados do pré-teste para o GE mostraram correlações positivas e significativas entre as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e de interesses ocupacionais para todas as categorias da CNAE. As correlações identificadas foram de intensidades que transitaram de moderadas a fortes, variando entre 0,60 a 0,74. Outras correlações positivas e significativas entre categorias não correspondentes foram identificadas em 26 ocorrências, com intensidades que variaram entre fracas e moderadas, com valores que transitaram de 0,38 a 0,56, como visto na Tabela 11. Desse modo, os estudantes percebiam-se autoeficazes para completar com sucesso a formação necessária para atuar em determinadas ocupações da categoria e se interessavam por ocupações de outra categoria também.

Tabela 11– Correlações de Spearman entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pela CNAE – GE (pré-teste) – (N= 103)

	CNAE 1 Inter A**	CNAE 1 Inter BCDE F	CNAE 1 Inter GHI	CNAE 1 Inter JK	CNAE 1 Inter M	CNAE 1 Inter N	CNAE 1 Inter OU	CNAE 1 Inter P	CNAE 1 Inter Q	CNAE 1 Inter R	CNAE 1 Inter ST
CNAE1	0,67	0,53	0,45	0,22	0,35	0,10	0,21	0,18	0,26	0,01	0,09
FormA*	<,0001	<,0001	<,0001	0,0222	0,0002	0,2985	0,0277	0,0569	0,0075	0,8507	0,3210
CNAE1	0,37	0,72	0,50	0,31	0,35	0,20	0,22	0,10	0,17	-0,04	0,01
Form	0,0001	<,0001	<,0001	0,0011	0,0003	0,03	0,0207	0,3060	0,0835	0,6269	0,9130
BCDEF											
CNAE1	0,35	0,56	0,68	0,27	0,34	0,30	0,17	0,27	0,14	0,12	0,16
Form	0,0002	<,0001	<,0001	0,004	0,0004	0,0018	0,0690	0,0059	0,1387	0,2090	0,1062
GHI											
CNAE1	0,22	0,38	0,37	0,69	0,41	0,40	0,18	0,21	0,25	0,30	0,22
FormJ	0,0205	<,0001	0,001	<,0001	<,0001	<,0001	0,0598	0,0309	0,0085	0,0015	0,0245
K											
CNAE1	0,36	0,50	0,49	0,42	0,60	0,39	0,37	0,28	0,41	0,31	0,23
FormM	0,0002	<,0001	<,0001	<,0001	<,0001	<,0001	<,0001	0,0041	<,0001	0,0013	0,0178
CNAE1	0,08	0,24	0,29	0,36	0,33	0,74	0,12	0,34	0,24	0,19	0,28
FormN	0,3954	0,0125	0,0022	0,0002	0,0005	<,0001	0,2121	0,0004	0,0120	0,0472	0,0038
CNAE1	0,23	0,38	0,34	0,29	0,51	0,32	0,65	0,19	0,39	0,23	0,13
FormO	0,0188	<,0001	0,0004	0,0029	<,0001	0,0009	<,0001	0,0441	<,0001	0,0150	0,1726
U											
CNAE1	0,22	0,22	0,37	0,24	0,27	0,40	0,23	0,69	0,31	0,22	0,24
FormP	0,0229	0,0196	0,0001	0,0129	0,0047	<,0001	0,0159	<,0001	0,0014	0,0197	0,0109
CNAE1	0,32	0,27	0,30	0,21	0,44	0,34	0,26	0,39	0,64	0,21	0,32
FormQ	0,0009	0,0044	0,0020	0,0261	<,0001	0,0003	0,0069	<,0001	<,0001	0,0300	0,0008
CNAE1	0,14	0,14	0,34	0,39	0,41	0,25	0,25	0,34	0,30	0,60	0,36
FormR	0,1548	0,1398	0,0004	<,0001	<,0001	0,0087	0,0108	0,0004	0,0018	<,0001	0,0001
CNAE1	0,29	0,13	0,40	0,24	0,32	0,38	0,11	0,53	0,44	0,49	0,69
FormST	0,0028	0,1636	<,0001	0,0132	0,0007	<,0001	0,2330	<,0001	<,0001	<,0001	<,0001

*Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CNAE na atividade A (valendo para sequência da coluna nas diferentes categorias).

**Interesses Ocupacionais de categoria CNAE na atividade A (valendo para a linha nas diferentes categorias).

Os resultados do GE no pós-teste indicaram correlações positivas e significativas entre as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e de interesses ocupacionais para todas as categorias da CNAE correspondentes. As intensidades das correlações foram de moderadas a fortes, com predomínio das fortes, variando entre 0,60 e 0,77. As categorias não correspondentes também apresentaram correlações positivas e significativas em trinta e quatro ocorrências com intensidades que transitaram de fracas a moderadas, com predomínio das moderadas, variando entre 0,37 e 0,61, como apresentado na Tabela 12.

Tabela 12– Correlações de Spearman entre Autoeficácia Ocupacional (formação) e Interesses Ocupacionais pela CNAE – GE (pós-teste) – (N= 103)

	CNAE 2 Inter A**	CNAE 2 Inter BCDE F	CNAE 2 Inter GHI	CNAE 2 Inter JK	CNAE 2 Inter M	CNAE 2 Inter N	CNAE 2 Inter OU	CNAE 2 Inter P	CNAE 2 Inter Q	CNAE 2 Inter R	CNAE 2 Inter ST
CNAE2	0,60	0,39	0,38	0,18	0,37	0,21	0,14	0,21	0,33	0,30	0,32
FormA*	<,0001	<,0001	<,0001	0,0588	<,0001	0,0287	0,1360	0,0308	0,0005	0,0019	0,0007
CNAE2	0,44	0,75	0,47	0,27	0,36	0,22	0,15	0,06	0,13	0,11	0,11
Form	<,0001	<,0001	<,0001	0,0052	0,0002	0,0209	0,1244	0,4853	0,1682	0,2496	0,2284
BCDEF											
CNAE2	0,57	0,52	0,73	0,32	0,42	0,31	0,14	0,34	0,25	0,30	0,33
FormGH	<,0001	<,0001	<,0001	0,0008	<,0001	0,0012	0,1508	0,0003	0,0091	0,0020	0,0005
I											
CNAE2	0,24	0,33	0,32	0,73	0,49	0,41	0,23	0,08	0,20	0,36	0,24
FormJK	0,0111	0,0005	0,0009	<,0001	<,0001	<,0001	0,0161	0,4025	0,0414	0,0001	0,0143
CNAE2	0,44	0,39	0,35	0,39	0,61	0,34	0,31	0,26	0,45	0,46	0,39
FormM	<,0001	<,0001	0,0002	<,0001	<,0001	0,0004	0,0011	0,0060	<,0001	<,0001	<,0001
CNAE2	0,25	0,27	0,37	0,38	0,51	0,76	0,26	0,36	0,43	0,33	0,46
FormN	0,0087	0,0046	<,0001	<,0001	<,0001	<,0001	0,0072	0,0001	<,0001	0,0005	<,0001
CNAE2	0,19	0,23	0,24	0,18	0,45	0,31	0,70	0,24	0,32	0,27	0,16
FormOU	0,0508	0,0188	0,0126	0,0582	<,0001	0,0013	<,0001	0,0123	0,0009	0,0053	0,1030
CNAE2	0,23	0,10	0,32	0,03	0,27	0,27	0,18	0,70	0,38	0,42	0,35
FormP	0,0185	0,2798	0,0008	0,7449	0,0049	0,0050	0,0582	<,0001	<,0001	<,0001	0,0002
CNAE2	0,21	0,04	0,06	0,08	0,40	0,25	0,23	0,36	0,67	0,45	0,45
FormQ	0,0279	0,6202	0,4978	0,4072	<,0001	0,0101	0,0180	0,0001	<,0001	<,0001	<,0001
CNAE2	0,34	0,14	0,28	0,37	0,52	0,22	0,13	0,36	0,42	0,74	0,50
FormR	0,004	0,1488	0,0040	0,0001	<,0001	0,0218	0,1703	0,0002	<,0001	<,0001	<,0001
CNAE2	0,34	0,08	0,34	0,22	0,48	0,36	0,11	0,37	0,51	0,61	0,77
FormST	0,0003	0,3925	0,0004	0,0231	<,0001	0,0002	0,2370	<,0001	<,0001	<,0001	<,0001

*Autoeficácia ocupacional para formação de categoria CNAE na atividade A (valendo para sequência da coluna nas diferentes categorias).

**Interesses Ocupacionais de categoria CNAE na atividade A (valendo para a linha nas diferentes categorias).

Ao comparar os valores dos coeficientes de correlação entre pré e pós-teste das categorias correspondentes da CNAE do GE, é possível identificar uma sutil elevação. Destaca-se que, no pós-teste, a categoria da CNAE M (atividades profissionais, científicas e técnicas) foi a que apresentou maior número de correlações com outras categorias, totalizando a quantidade de sete. O Quadro 8 apresenta uma síntese dos resultados identificados no bloco 1.

Quadro 8 - Síntese dos Resultados do Bloco 1 (Correlações entre crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais)

Grupos	Tempos	CBO	CNAE
GC	Pré-teste	Tendência de correlações significativas entre autoeficácia e interesses nas ocupações correspondentes e não-correspondentes.	Tendência de correlações significativas entre autoeficácia e interesses nas ocupações correspondentes e não-correspondentes.
	Pós-teste	Tendências de correlações significativas entre autoeficácia e interesses somente nas ocupações correspondentes. Restrição nas correlações entre as variáveis. Diminuição nos coeficientes de correlações.	Tendências de correlações significativas entre autoeficácia e interesses somente nas ocupações correspondentes. Restrição nas correlações entre as variáveis. Diminuição nos coeficientes de correlações.
GE	Pré-teste	Tendência de correlações significativas entre autoeficácia e interesses nas ocupações correspondentes e entre ocupações não-correspondentes	Tendência de correlações significativas entre autoeficácia e interesses nas ocupações correspondentes e entre ocupações não-correspondentes
	Pós-teste	Tendência de correlações significativas entre autoeficácia e interesses em todo as ocupações correspondentes e em parte entre ocupações não-correspondentes. Ampliação das correlações e elevação nos coeficientes de correlações.	Tendência de correlações significativas entre autoeficácia e interesses em todo as ocupações correspondentes e em parte entre ocupações não-correspondentes. Ampliação das correlações e elevação nos coeficientes de correlações.

As intensidades das correlações identificadas nos dados do GC tenderam a diminuir ao se compararem o pré e o pós-teste, ocorrendo no agrupamento dos níveis de competências da CBO e também da CNAE, ao passo que, para o GE, as intensidades das correlações aumentaram ao longo do tempo, também nos agrupamentos de níveis da CBO e da CNAE. A seguir, apresentam-se as análises do bloco 2.

2- Sobre as análises de comparações de Crenças de Autoeficácia Ocupacional de formação, Interesses Ocupacionais e Crenças de Autoeficácia para a Tomada de Decisão de Carreira entre características pessoais e sociais

No segundo bloco de resultados são apresentados os dados referentes ao grupo controle (GC) e ao grupo experimental (GE) que foram submetidos às análises comparativas, considerando-se as variáveis pessoais e sociais quanto às crenças de autoeficácia ocupacional de formação, aos interesses ocupacionais, às crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira e ao número médio de ocupações apontado, denominado de variáveis dependentes. Para a apresentação dos resultados foram consideradas duas formas de análise. A primeira refere-se aos valores totais de cada instrumento (exceto para interesses ocupacionais); e a segunda, aos valores das categorias dos agrupamentos das ocupações para as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e fatores para as crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira, somente nas quais foram identificadas diferenças significativas. Em ambas as formas apresentaram-se os dados da coleta de pré e pós-teste, sendo apresentados os dados descritivos e inferenciais.

Para apresentação dos resultados das comparações das variáveis pessoais foram considerados os seguintes fatores: 1) sexo; e 2) etnia. Para as variáveis sociais, consideraram-se os fatores: 1) escola; 2) renda familiar; e 3) exercício de trabalho remunerado, seguindo essa ordem de exposição. Na comparação entre os grupos, em que houve a ocorrência de diferenças significativas, as médias maiores foram destacadas para facilitar sua visualização.

Sexo

Com o intuito de verificar diferenças nas comparações entre sexos, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*. Os resultados descritivos e inferenciais dos valores totais são apresentados na Tabela 13, na qual se observou uma diferença significativa ($p=0,045$) em que a média maior ($m= 8,10$) foi para as mulheres, na percepção de crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira.

Tabela 13 - Comparações das variáveis dependentes entre sexos (Feminino e Masculino) para o GC e o GE – Escala Total.

Variáveis	GC (F, n= 40 – M, n= 23)				GE (F, n=64 – M, n= 39)				
		M	Mediana	DP	p *	M	Mediana	DP	p *
AE_Formação1	F	2,45	2,36	1,63	0,943	2,24	1,99	1,67	0,390
	M	2,52	1,84	1,80		2,52	1,98	1,73	
AE_Formação2	F	2,29	1,92	2,01	0,502	2,36	2,36	1,46	0,395
	M	1,86	1,43	1,38		2,23	1,76	1,80	
AEDCTotal1	F	7,92	7,92	1,18	0,912	8,10	8,04	1,09	0,045
	M	7,83	8,04	1,10		7,48	7,60	1,43	
AEDCTotal2	F	7,93	7,80	1,30	0,099	7,89	8,04	1,42	0,403
	M	7,21	6,96	1,53		7,62	7,82	1,62	
Num_Ocupa1	F	16,30	15,50	11,06	0,658	16,03	14,00	10,70	0,428
	M	17,48	14,00	11,20		20,46	16,00	15,46	
Num_Ocupa2	F	16,03	13,00	13,78	0,983	19,86	16,50	14,32	0,269
	M	14,48	12,00	10,52		16,44	14,00	12,10	

*Teste de Mann-Whitney

AE_Formação1: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pré-teste.

AE_Formação2: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pós-teste.

AEDCTotal1: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pré-teste.

AEDCTotal2: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pós-teste.

Num_Ocupa1: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (no pré-teste).

Num_Ocupa2: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (no pós-teste).

Os resultados das comparações entre sexos em relação às categorias dos agrupamentos das ocupações e das subescalas são apresentados na Tabela 14 para o GC e na Tabela 15 para o GE. Ao observar os dados de comparação das categorias dos agrupamentos das ocupações, tanto nas crenças de autoeficácia quanto nos interesses,

observou-se que as diferenças significativas se mantiveram entre a coleta de pré e pós-teste.

Para o GC, como se observa na Tabela 14, as ocupações relativas à CNAE BCDEF, ST e da CBO (competência 3) apresentaram diferenças significativas em ambas as coletas de dados. Para os resultados do GC, em que se observou que as ocupações da categoria CNAE BCDEF (op. de fábrica, engenheiro, eletricista, op. construção e arquiteto) em relação às crenças de autoeficácia e interesses, as médias maiores foram para os participantes do sexo masculino. O mesmo ocorreu para as ocupações da categoria CBO (competência 3) (Técnicas de nível médio – atleta/jogador de futebol, técnico em informática, técnico em turismo, esteticista, monitor de crianças). Para as ocupações da categoria CNAE ST (cabeleireiro, barbeiro, esteticista, fotógrafo, recepcionista, telefonista, porteiro e empregada doméstica), as médias mais elevadas foram das participantes do sexo feminino.

Tabela 14 - Comparações das variáveis dependentes entre sexos (Feminino e Masculino) do GC – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	Feminino (N= 40)			Masculino (N= 23)			p *
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	
CNAE1FormBCDEF**	1,59	0,70	1,83	3,77	3,20	2,61	0,001
CNAE1FormST***	2,51	2,08	2,23	1,17	0,83	1,22	0,027
CNAE1InterBCDEF	1,40	1,40	0,33	1,83	1,80	0,48	<0,001
CNAE1InterGHI****	1,64	1,64	0,34	1,89	2,00	0,45	0,022
CNAE1InterP	1,51	1,50	0,51	1,20	1,00	0,39	0,009
CNAE1InterR	1,83	1,78	0,39	1,52	1,56	0,29	<0,001
CNAE1InterST	1,64	1,67	0,36	1,32	1,33	0,30	<0,001
CBO1FormComp3***	1,96	1,55	1,79	3,37	2,86	1,84	0,005
CBO1InterComp3	1,54	1,57	0,33	1,84	1,86	0,34	0,003
CBO1InterComp4****	1,80	1,81	0,34	1,55	1,46	0,28	0,007
CNAE2FormBCDEF	1,81	0,90	2,45	2,84	2,60	2,19	0,029
CNAE2FormQ	2,53	1,70	2,63	1,08	0,50	1,44	0,019
CNAE2FormST	2,16	1,42	2,44	0,75	0,17	0,95	0,017
CNAE2InterBCDEF	1,42	1,40	0,40	1,80	2,00	0,51	0,003
CNAE2InterST	1,61	1,50	0,48	1,37	1,33	0,37	0,047
CBO2FormComp3	1,75	1,07	2,17	2,49	2,14	1,53	0,014
CBO2InterComp3	1,45	1,43	0,33	1,77	1,86	0,34	<0,001

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEForm ou CBOForm referem-se as crenças de autoeficácia ocupacional de formação das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

****Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

As diferenças significativas entre sexos, nas categorias dos agrupamentos das ocupações, foram mais acentuadas para o GE do que para o GC, considerando-se a quantidade de variáveis identificadas, apresentando uma tendência de mais ocorrências de diferenças significativas no pós-teste, conforme se apresenta na Tabela 15. Ao verificar as categorias dos agrupamentos das ocupações para crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses, observou-se que no pré-teste há uma tendência de as médias maiores serem dos participantes do sexo masculino, enquanto que no pós-teste as médias maiores estão para ambos os sexos.

Tabela 15 – Comparações das variáveis dependentes entre sexos (Feminino e Masculino) do GE – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	Feminino (N= 64)			Masculino (N=39)			p *
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	
CNAE1FormA**	1,69	1,17	2,02	2,79	2,17	1,96	0,001
CNAE1FormBCDEF	1,82	1,60	2,11	3,40	3,20	2,64	0,002
CNAE1FormGHI***	2,03	1,43	2,10	3,65	3,57	2,34	<0,001
CNAE1InterBCDEF	1,49	1,40	0,42	1,83	1,80	0,60	0,006
CNAE1InterGHI	1,58	1,57	0,40	1,80	1,86	0,54	0,006
CNAE1InterR****	1,83	1,89	0,40	1,65	1,67	0,52	0,014
CBO1FormComp2	1,60	1,07	1,77	2,57	2,47	2,02	0,014
CBO1FormComp3	1,65	1,36	1,70	2,97	2,43	2,10	<0,001
CBO1InterComp4	1,82	1,83	0,34	2,41	2,00	1,80	0,022
CNAE2FormBCDEF	1,57	1,00	1,73	3,28	2,80	2,80	0,002
CNAE2FormGHI	2,22	2,00	1,95	3,48	3,00	2,55	0,008
CNAE2FormN	3,86	3,63	2,77	2,71	2,25	2,72	0,031
CNAE2FormQ	2,66	2,05	1,95	1,44	0,80	1,94	<0,001
CNAE2FormST	2,38	1,92	2,14	1,37	1,00	1,94	0,005
CNAE2InterA	1,51	1,33	0,42	1,69	1,67	0,37	0,024
CNAE2InterBCDEF	1,45	1,40	0,45	1,81	1,80	0,59	0,002
CNAE2InterGHI	1,58	1,43	0,46	1,85	1,71	0,54	0,009
CNAE2InterQ	1,68	1,70	0,43	1,47	1,40	0,45	0,012
CNAE2InterR	1,77	1,78	0,46	1,60	1,44	0,45	0,045

CNAE2InterST	1,63	1,67	0,46	1,44	1,33	0,44	0,029
CBO2FormComp3	1,93	1,71	1,59	2,75	2,43	1,94	0,016
CBO2FormComp4	2,81	2,79	1,65	2,08	1,75	1,75	0,010
CBO2InterComp3	1,51	1,43	0,39	1,76	1,71	0,44	0,002
CBO2InterComp4	1,74	1,77	0,36	1,58	1,50	0,38	0,030

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEForm ou CBOForm referem-se as crenças de autoeficácia ocupacional de formação das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

****Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

De acordo com a Tabela 15, os resultados do pós-teste indicaram que as diferenças significativas entre os sexos foram equilibradas para as categorias dos agrupamentos das ocupações, tendo médias maiores tanto para um quanto para o outro sexo. Porém, observou-se que, nas categorias das ocupações CNAE BCDEF e GHI, persistiram as médias maiores para os participantes do sexo masculino (m=1,81 e 1,85, respectivamente). O Quadro 9 apresenta uma síntese dos dados obtidos nas comparações entre sexos. Foram consideradas as maiores médias com diferenças significativas entre os sexos.

Quadro 9 - Síntese dos Resultados do Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes entre sexos)

			Masculino	Feminino
GC	Pré	AE Form	CNAE BCDEF e CBO Comp3	CNAE ST.
		Interesses	CNAE BCDEF, GHI e CBOComp3.	CNAE P, R, ST e CBOComp4.
		AEDC	X	X
	Pós	AE Form	CNAE BCDEF e CBOComp3.	CNAE Q e ST.
		Interesses	CNAE BCDEF e CBOComp3.	CNAE ST.
		AEDC	X	X

GE	Pré	AE Form	CNAE A, BCDEF, GHI, CBOComp 2 e 3.	X
		Interesses	CNAE BCDEF, GHI e CBOComp 4.	CNAE R
		AEDC	X	X
	Pós	AE Form	CNAE BCDEF, GHI e CBOComp 3.	CNAE N, Q, ST e CBO Comp4.
		Interesses	CNAE A, BCDEF, GHI e CBO Comp3.	CNAE Q, R, ST e CBOComp4.
		AEDC	X	X

As comparações entre os grupos GC e GE segundo a etnia são indicadas a seguir.

Etnia

Para a realização das comparações entre as variáveis pessoais foram utilizadas três classificações: branco, negro/pardo, amarelo/indígena. Tal agrupamento ocorreu em razão do baixo número de participantes que se declararam nas respectivas opções de respostas. Vale mencionar que no GC não houve participantes que se declararam amarelos ou indígenas, não havendo, portanto, comparações para essa variável pessoal nesse grupo. Os resultados são apresentados inicialmente pelos dados totais das escalas do GC e do GE (Tabela 16), e posteriormente os dados das categorias das ocupações e subescalas do GC (Tabela 17) e do GE (Tabela 18).

Nos resultados totais, observou-se que nas comparações entre as etnias declaradas pelos integrantes do GC houve diferenças significativas entre as respostas somente para as crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira no pré-teste (teste de *Mann-Whitney*, $p= 0,049$). Os participantes que se declararam brancos percebiam-se mais autoeficazes para a realização de atividades para decisão de carreira ($m=8,03$) do que os

que se consideraram negros/pardos (m=7,43). No resultado de pós-teste desta variável, a diferença não se manteve, como se pode observar na Tabela 17. Para o GE foram consideradas as três categorias de etnias (branco, negro/pardo e amarelo/indígena). As análises comparativas foram realizadas por meio do teste de *Kruskal-Wallis* considerando-se os três grupos. Os resultados indicaram haver diferenças significativas para os interesses ocupacionais no pré-teste. Os participantes que declararam interesses em mais ocupações foram os negros/pardos (m=1,79), seguidos pelos brancos (m=1,58) e depois pelos amarelos/indígenas (m=1,56). Nos resultados do pós-teste para os interesses ocupacionais não foram identificadas diferenças significativas.

Tabela 16 - Comparações das variáveis dependentes entre etnias (branco, negro/pardo, amarelo/indígena) para o GC e o GE- Resultados com diferenças significativas

Variáveis		GC (B, n=49 - N/P, n=14)				GE (B,n=53 - N/P, n= 44 - A/I, n= 6)			
		M	Mediana	DP	p *	M	Mediana	DP	p **
AE_Formação1	Branco	2,54	2,22	1,79	0,830	1,97	1,41	1,47	0,058
	Neg/Par	2,25	2,32	1,21		2,84	2,66	1,84	
	Am/Ind	-	-	-		2,05	1,54	1,66	
AE_Formação2	Branco	2,07	1,60	1,66	0,735	1,91	1,76	1,06	0,113
	Neg/Par	2,34	2,10	2,31		2,78	2,61	2,00	
	Am/Ind	-	-	-		2,38	2,86	1,36	
AEDCTotal1	Branco	8,03	8,16	1,14	0,049	8,00	7,96	1,00	0,647
	Neg/Par	7,43	7,36	1,05		7,58	7,84	1,59	
	Am/Ind	-	-	-		7,90	8,10	1,16	
AEDCTotal2	Branco	7,74	7,80	1,38	0,698	7,86	7,82	1,16	0,773
	Neg/Par	7,57	7,64	1,53		7,74	8,26	1,84	
	Am/Ind	-	-	-		7,50	8,00	1,58	
Num_Ocupa1	Branco	17,10	14,00	11,9	0,908	14,36	11,00	10,42	0,020
	Neg/Par	15,43	18,00	7,01		21,66	16,50	14,56	
	Am/Ind	-	-	-		18,33	14,50	12,04	
Num_Ocupa2	Branco	15,31	12,00	12,7	0,823	16,40	14,00	11,83	0,313
	Neg/Par	16,00	14,50	12,6		20,45	17,50	14,81	
	Am/Ind	-	-	-		23,83	27,50	17,24	

*Teste de Mann-Whitney

** Teste de Kruskal-Wallis

AE_Formação1: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pré-teste.

AE_Formação2: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pós-teste.

AEDCTotal1: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pré-teste.

AEDCTotal2: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pós-teste.

Num_Ocupa1: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (no pré-teste).

Num_Ocupa2: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (no pós-teste).

No GE, foi observado no pré-teste que, quando comparadas às etnias, houve diferença significativa ($p=0,020$) no número de ocupações para as quais os participantes percebiam-se capazes de se formar com sucesso. Os participantes declarados negros/pardos apresentaram maior média ($m=21,66$), seguidos pelos amarelos ou indígenas ($m=18,33$) e, por fim, pelos brancos ($m=14,36$). Não houve diferença para esta variável no pós-teste, como apresentado na Tabela 16.

No que se refere às categorias dos agrupamentos das ocupações, o GC apresentou diferenças significativas apenas em 2 variáveis (Tabela 17). As médias maiores foram para os participantes que se declararam negros ou pardos na categoria da ocupação da CNAE BCDEF no pré e no pós-teste.

Tabela 17 - Comparações das variáveis dependentes entre Etnias (Branco e Negro/Pardo) do GC – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	Branco (N= 49)			Negro/Pardo (N=14)			P *
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	
CNAE1FormBCDEF**	1,49	1,40	0,39	2,79	3,00	1,83	0,039
CNAE2FormBCDEF***	1,84	1,00	2,24	3,39	3,00	2,60	0,025

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEForm ou CBOForm referem-se as crenças de autoeficácia ocupacional de formação das categorias CNAE.ou CBO, respectivamente.

Os resultados apresentados na Tabela 18 referentes ao GE indicaram que as médias maiores das crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses, nas diversas categorias dos agrupamentos das ocupações, foram todas dos participantes que se declararam negros ou pardos. É possível observar que as diferenças significativas concentram-se nos dados de pré-teste, já que no pós-teste identificaram-se apenas diferenças em 3 variáveis. Na comparação entre etnias não foram identificadas diferenças quanto às crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira.

Tabela 18 - Comparações das variáveis dependentes entre Etnias (Branco e Negro/Pardo) do GE – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	Branco (N=53)			Negro/Pardo (N=44)			Amarelo/Indígena (N=6)			P*
	M	Med	DP	M	Med	DP	M	Med	DP	
CNAE1FormBCDE	1,80	1,40	2,07	3,21	2,20	2,70	2,13	2,40	1,95	0,029
F**										
CNAE1FormGHI	2,10	1,43	2,03	3,33	2,70	2,48	2,38	2,14	2,66	0,035
CNAE1FormP***	1,09	0,00	2,01	2,55	2,00	2,55	1,54	0,00	2,39	0,006
CNAE1FormST	1,49	1,17	1,81	2,70	2,42	2,33	2,53	1,75	3,08	0,018
CNAE1InterGHI	1,59	1,57	0,38	1,85	1,71	0,55	1,45	1,43	0,50	0,049
CNAE1InterOU	1,52	1,33	0,46	1,70	1,67	0,58	1,19	1,00	0,31	0,042
CNAE1InterP****	1,29	1,00	0,42	1,72	1,75	0,59	1,33	1,00	0,52	<0,001
CNAE1InterST	1,44	1,33	0,41	1,71	1,67	0,55	1,67	1,75	0,43	0,024
CBO1FormComp0	1,84	1,00	2,01	2,79	2,29	2,10	1,76	1,43	1,45	0,028
CBO1FormComp2	1,40	0,80	1,56	2,64	2,30	2,16	2,09	1,97	1,48	0,008
CBO1FormComp3	1,57	1,29	1,57	2,92	2,36	2,18	1,67	1,50	1,82	0,004
CBO1InterComp0	1,57	1,43	0,39	1,80	1,71	0,50	1,36	1,29	0,20	0,015
CBO1InterComp2	1,38	1,40	0,28	1,68	1,48	0,51	1,48	1,43	0,25	0,007
CBO1InterComp3	1,48	1,43	0,31	1,75	1,64	0,51	1,51	1,45	0,49	0,025
CNAE2FormP	1,05	0,00	1,70	2,53	1,75	2,82	1,88	0,88	2,76	0,027
CNAE2InterP	1,29	1,00	0,48	1,60	1,50	0,65	1,42	1,00	0,72	0,034
CBO2FormComp3	1,74	1,43	1,30	2,90	2,36	2,09	1,95	2,00	1,45	0,018

*Teste de KruskalWallis

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEForm ou CBOForm referem-se as crenças de autoeficácia ocupacional de formação das categorias CNAE.ou CBO, respectivamente.

****Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

A síntese dos resultados encontrados nas comparações entre as etnias declaradas são apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 - Síntese dos Resultados do Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes entre Etnias)

			Branco	Negro/Pardo	Amarelo/Indígena
GC	Pré	AE Form	X	CNAE BCDEF	X
		Interesses	X	X	X
		AEDC	X	X	X
	Pós	AE Form	X	CNAE BCDEF	X
		Interesses	X	X	X
		AEDC	X	X	X
					X
GE	Pré	AE Form	X	CNAE BCDEF, GHI, P, ST CBOComp), 2 e 3	X
		Interesses	X	CNAE GHI, OU, P e ST, CBO Comp 0, 2 e 3	X
		AEDC	X	X	X
	Pós	AE Form	X	CNAE P e CBO Comp 3	X
		Interesses	X	CNAE P	X
		AEDC	X	X	X

A seguir são indicados os dados de comparações entre as escolas.

Escola

Os resultados das variáveis dependentes do GC e do GE foram comparados entre as duas escolas das quais os participantes eram oriundos. De acordo com os dados encontrados (Tabela 19), foi identificada diferença significativa, nos resultados totais das escalas, por meio do teste de *Mann-Whitney*, no pós-teste ($p=0,049$) somente para o número de ocupações em direção às quais os participantes previam sucesso. Assim, identificou-se que os estudantes do GE da escola 2 responderam a um número maior de ocupações com média de 23,41, enquanto que os estudantes da escola 1 a média foi de 15,35.

Tabela 19- Comparações das variáveis dependentes entre as escolas (1) e (2) – Escala Total

Variáveis	GC (1, n=58, 2, n=5)				GE (1, n=62 – 2, n=41)				
		M	Mediana	DP	p *	M	Mediana	DP	p *
AE_Formação1	1	2,50	2,27	1,71	0,790	2,30	2,08	1,54	0,893
	2	2,22	2,25	1,35		2,40	1,88	1,91	
AE_Formação2	1	2,14	1,55	1,88	0,611	2,11	2,04	1,41	0,105
	2	2,03	2,06	0,59		2,62	2,39	1,80	
AEDCTotal1	1	7,99	8,04	1,02	0,135	7,68	7,80	1,34	0,260
	2	6,82	6,56	1,82		8,09	8,00	1,13	
AEDCTotal2	1	7,75	7,80	1,37	0,405	7,74	7,96	1,55	0,819
	2	7,19	6,80	1,79		7,86	7,92	1,42	
Num_Ocupa1	1	16,74	14,50	11,34	0,675	17,40	15,00	12,26	0,922
	2	16,60	20,00	7,57		18,17	14,00	13,77	
Num_Ocupa2	1	15,24	12,00	13,05	0,247	15,35	14,50	9,61	0,049
	2	18,00	17,00	5,79		23,41	17,00	16,98	

*Teste de Mann-Whitney

AE_Formação1: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pré-teste.

AE_Formação2: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pós-teste.

AEDCTotal1: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pré-teste.

AEDCTotal2: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pós-teste.

Num_Ocupa1: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (no pré-teste).

Num_Ocupa2: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (no pós-teste).

Na Tabela 20 são apresentados os resultados identificados com diferenças significativas para o GC quanto às categorias das ocupações e subescalas. Observou-se que as médias maiores, em apenas 3 variáveis relativas aos interesses para as ocupações pelo agrupamento da CNAE, foram da escola 2.

Tabela 20 – Comparações das variáveis dependentes entre as Escolas 1 e 2 do GC – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	Escola 1 (N=58)			Escola 2 (N=5)			
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	p*
CNAE1InterA**	1,51	1,50	0,39	2,00	1,83	0,61	0,047
CNAE2InterA***	1,48	1,50	0,40	1,89	2,00	0,24	0,028
CNAE2InterOU	1,46	1,33	0,44	1,95	2,17	0,55	0,035

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

Na Tabela 21 observaram-se as diferenças significativas para os dados do GE quanto às categorias das ocupações e subescalas em relação às escolas. Nas variáveis identificadas com diferenças, as médias maiores também foram da escola 2, sendo relativas a interesses, autoeficácia ocupacional de formação e autoeficácia na tomada de decisão de carreira.

Tabela 21 – Comparações das variáveis dependentes entre Escolas 1 e 2 do GE – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	Escola 1 (N= 62)			Escola 2 (N=41)			
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	p*
CNAE1InterN**	1,86	1,75	0,64	2,11	2,25	0,56	0,035
CNAE2FormN***	2,87	2,25	2,73	4,27	4,50	2,70	0,008
CNAE2InterN****	1,76	1,75	0,58	2,04	2,00	0,62	0,027

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEForm ou CBOForm referem-se as crenças de autoeficácia ocupacional de formação das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

****Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

No Quadro 11 são apresentadas as sínteses dos resultados encontrados.

Quadro 11 - Síntese dos Resultados – Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes entre as escolas 1 e 2)

			Escola 1	Escola 2
GC	Pré	AE Form	X	X
		Interesses	X	CNAE A
		AEDC	X	X
	Pós	AE Form	X	X
		Interesses	X	CNAE A e OU
		AEDC	X	X
GE	Pré	AE Form	X	X
		Interesses	X	CNAE N
		AEDC	X	X
	Pós	AE Form	X	CNAE N
		Interesses	X	CNAE N
		AEDC	X	X

A seguir os resultados das comparações entre os grupos com diferentes valores de renda familiar.

Renda Familiar

Para a realização das comparações da variável social denominada de renda familiar, foram elaboradas duas categorias de análise: i) participantes com renda familiar menor ou igual a cinco salários-mínimos; e ii) participantes com renda familiar maior ou igual a seis salários-mínimos. Os resultados das análises de comparações quanto aos valores totais dos instrumentos, por meio do teste de *Mann-Whitney*, indicaram haver diferenças significativas somente nos dados do GC no pós-teste. Conforme se apresenta na Tabela 22, foi verificado que os estudantes que declararam possuir renda maior ou igual a seis salários-mínimos indicaram interesses ocupacionais em maior diversidade de ocupações, com média de 1,78, do que os com renda familiar menor ou igual a cinco salários-mínimos, com média de 1,55 ($p=0,010$). Os participantes do GC com renda familiar maior apresentaram média elevada quanto ao número de determinadas ocupações para as quais se percebiam capazes de realizar os estudos ($m=22,13$) do que os participantes com renda menor ($m=14,20$, $p= 0,018$). Não houve diferenças significativas quanto aos resultados totais dos instrumentos para o GE considerando-se a variável renda familiar.

Tabela 22 - Comparações das variáveis dependentes entre os valores de renda familiar – Escala Total

Variáveis		GC ($\leq 5SM$, n= 44 - $\geq 6SM$, n= 15)				GE ($\leq 5SM$, n= 84 - $\geq 6SM$, n= 17)			
		M	Mediana	DP	p *	M	Mediana	DP	p *
AE_Formação1	$\leq 5SM$	2,27	1,88	1,47	0,080	2,38	2,07	1,68	0,396
	$\geq 6SM$	3,35	3,69	2,07		2,14	1,41	1,79	
AE_Formação2	$\leq 5SM$	2,08	1,82	1,75	0,334	2,30	2,22	1,47	0,986
	$\geq 6SM$	2,66	2,44	2,01		2,47	2,06	2,16	
AEDCTotal1	$\leq 5SM$	7,79	7,92	1,19	0,353	7,83	7,92	1,37	0,854
	$\geq 6SM$	8,09	8,30	1,10		7,85	7,80	0,84	

AEDCTotal2	<=5SM	7,78	7,80	1,40	0,421	7,75	7,92	1,52	0,721
	>=6SM	7,45	7,24	1,43		7,90	8,32	1,48	
Num_Ocupa1	<=5SM	15,16	13,00	9,12	0,086	18,14	15,00	12,5	0,173
	>=6SM	22,93	19,00	14,76		15,65	9,00	14,5	
Num_Ocupa2	<=5SM	14,20	11,50	11,65	0,018	18,75	16,00	13,2	0,727
	>=6SM	22,13	22,00	14,13		18,65	14,00	15,6	

*Teste de Mann-Whitney

AE_Formação1: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pré-teste.

AE_Formação2: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pós-teste.

AEDCTotal1: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pré-teste.

AEDCTotal2: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pós-teste.

Num_Ocupa1: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (do pré-teste).

Num_Ocupa2: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (do pós-teste).

Ao observar os dados das categorias de agrupamentos das ocupações do GC indicados na Tabela 23, identificou-se que as médias maiores foram as dos participantes que declararam ter renda familiar maior que 6 salários-mínimos. Foram identificadas diferenças significativas em diversas categorias das ocupações, tanto para as crenças de autoeficácia, quanto para os interesses ocupacionais, com predominância no pós-teste. Não houve, porém, diferenças significativas para as crenças de autoeficácia para tomada de decisão de carreira.

Tabela 23 – Comparações das variáveis dependentes entre os valores de renda familiar do GC – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	<=5 SM (N= 44)			>=6 SM (N=15)			P*
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	
CNAE1FormBCDEF**	1,79	1,20	1,88	4,45	3,80	2,76	0,001
CNAE1FormGHI***	2,60	2,50	2,12	4,63	4,71	2,73	0,011
CNAE1InterBCDEF	1,50	1,40	0,40	1,79	2,00	0,50	0,035
CNAE1InterGHI****	1,67	1,71	0,37	1,98	2,14	0,42	0,015
CNAE1InterN	1,84	1,75	0,66	2,38	2,50	0,32	0,005
CBO1FormComp2	1,75	1,35	1,59	3,07	2,47	2,05	0,023
CNAE2FormP	1,43	0,00	2,53	3,08	2,00	3,27	0,015
CNAE2InterBCDEF	1,45	1,40	0,44	1,95	2,00	0,38	<0,001
CNAE2InterGHI	1,60	1,57	0,41	1,87	1,86	0,39	0,026
CNAE2InterJK	1,56	1,50	0,39	1,90	1,75	0,50	0,017
CNAE2InterM	1,63	1,56	0,41	1,88	1,94	0,33	0,019
CNAE2InterOU	1,44	1,33	0,45	1,74	1,83	0,43	0,019
CBO2FormComp0	2,06	1,50	2,00	3,20	3,57	1,91	0,034
CBO2InterComp0	1,49	1,43	0,43	1,79	2,00	0,39	0,007
CBO2InterComp2	1,43	1,40	0,40	1,65	1,60	0,34	0,024
CBO2InterComp3	1,50	1,43	0,35	1,77	1,86	0,40	0,017

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEForm ou CBOForm referem-se as crenças de autoeficácia ocupacional de formação das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

****Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

Ao contrário do que foi observado nos resultados do GC, os dados do GE indicaram que as médias maiores nas categorias dos agrupamentos das ocupações, somente em interesses, foram identificadas para os participantes que declararam possuir renda familiar menor que 5 salários-mínimos, como se apresenta na Tabela 24, porém somente no pré-teste. Não foram apontadas diferenças significativas entre os grupos em relação às crenças de autoeficácia para tomada de decisão de carreira.

Tabela 24 – Comparações das variáveis dependentes entre os valores de renda familiar do GE – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	<=5 SM (N=84)			>=6 SM (N=17)			
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	P*
CNAE1InterGHI**	1,73	1,57	0,47	1,52	1,33	0,52	0,047
CNAE1InterN***	2,06	2,00	0,60	1,53	1,50	0,59	0,001
CNAE1InterST	1,61	1,58	0,48	1,40	1,33	0,53	0,045
CBO1InterComp2	1,55	1,47	0,40	1,37	1,20	0,50	0,003

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

O Quadro 12 apresenta uma síntese dos resultados.

Quadro 12 - Síntese dos Resultados – Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes entre as valores de renda familiar)

			<= 5SM	>= 6SM
GC	Pré	AE Form	X	CNAE BCDEF, GHI, CBOComp 2,
		Interesses	X	CNAE BCDEF, GHI e N
		AEDC	X	X
	Pós	AE Form	X	CNAE P e CBOComp 0
		Interesses	X	CNAE BCDEF, GHI, JK, M, OU, CBO Comp 0, 2 e 3.
		AEDC	X	X
GE	Pré	AE Form	X	X
		Interesses	CNAE GHI, N, ST e Comp 2.	X
		AEDC	X	X
	Pós	AE Form	X	X
		Interesses	X	X
		AEDC	X	X

A seguir são indicadas as sínteses dos resultados pela comparação entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores.

Exercício de trabalho remunerado

Foram comparados os resultados das variáveis dependentes entre os participantes da pesquisa de acordo com a condição de exercerem trabalho remunerado ou não, por meio do teste *Mann-Whitney*, como apresentado na Tabela 25. Observou-se que para os dados dos valores totais dos instrumentos do GC não houve diferenças significativas para nenhuma das variáveis dependentes. Os resultados do GE apresentaram diferenças significativas tanto no pré-teste quanto no pós-teste para diversas variáveis. Nas comparações entre os participantes trabalhadores e os não trabalhadores do GE houve diferenças significativas para as crenças de autoeficácia ocupacional de formação, já que

os participantes que trabalhavam apresentaram maior média no pré-teste (m=3,01) e os que não trabalhavam a média foi de 1,88 (p=<0,001). Essa tendência se manteve no pós-teste, visto que os estudantes trabalhadores apresentaram média de 2,87, e os estudantes que não trabalhavam a média foi de 1,93 (p=0,008). Houve diferenças significativas também em relação aos interesses ocupacionais, visto que os estudantes trabalhadores também apresentaram maior média no pré-teste (m=1,83, p=<0,001) e no pós-teste (m=1,75, p=0,005).

Tabela 25 - Comparações das variáveis dependentes entre os grupos de trabalhadores e não trabalhadores – Escala Total

Variáveis		GC (Sim, n=40 – Não, n= 23)				GE (Sim, n=42 – Não, n= 61)			
		M	Mediana	DP	p *	M	Mediana	DP	p *
AE_Formação1	Sim	2,55	2,36	1,62	0,437	3,01	2,75	1,75	<0,001
	Não	2,35	1,90	1,80		1,88	1,41	1,49	
AE_Formação2	Sim	1,60	1,54	0,40	0,617	2,87	2,83	1,88	0,008
	Não	2,32	1,37	2,03		1,93	1,65	1,23	
AEDCTotal1	Sim	7,78	7,90	1,27	0,412	7,75	7,38	1,23	0,303
	Não	8,08	8,26	0,87		7,88	8,00	1,32	
AEDCTotal2	Sim	7,63	7,58	1,46	0,620	8,05	8,48	1,44	0,102
	Não	7,83	7,98	1,33		7,62	7,76	1,52	
Num_Ocupa1	Sim	17,68	16,50	11,00	0,278	23,83	19,00	14,17	<0,001
	Não	15,09	13,00	11,16		13,49	11,00	9,90	
Num_Ocupa2	Sim	14,78	13,00	11,05	0,983	22,29	20,00	14,33	0,013
	Não	16,65	11,00	15,17		16,00	14,00	12,49	

*Teste de Mann-Whitney

AE_Formação1: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pré-teste.

AE_Formação2: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Formação) do pós-teste.

Interesses1: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Interesses) do pré-teste.

Interesses2: valor total da Escala de Autoeficácia Ocupacional (Interesses) do pós-teste.

AEDCTotal1: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pré-teste.

AEDCTotal2: valor total da Escala de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira do pós-teste.

Num_Ocupa1: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (no pré-teste).

Num_Ocupa2: número de ocupações que o sujeito respondeu, para as quais percebia-se capaz de se formar (no pós-teste).

Foram identificadas diferenças significativas para o GE quanto ao número de ocupações em que os participantes previam sucesso de formação, visto que, no pré-teste, os estudantes trabalhadores apresentaram média de 23,83, ao passo que para os não trabalhadores a média foi de 13,49 (p<0,001). No pós-teste repetiu-se essa tendência: os

participantes trabalhadores apresentaram média de 22,29 enquanto que para os não trabalhadores a média foi de 16,00 ($p=0,013$). Não houve diferenças significativas no GE entre os participantes trabalhadores e não trabalhadores para as crenças de autoeficácia para tomada de decisão de carreira.

A Tabela 26 apresentam-se os dados do GC quanto às variáveis de categorias dos agrupamentos das ocupações em que foram identificadas diferenças significativas. Observou-se que as médias mais elevadas foram as dos participantes que exercem algum trabalho remunerado. As comparações entre as variáveis indicaram que em 3 categorias houve diferenças significativas, com predomínio em interesses ocupacionais.

Tabela 26 – Comparações das variáveis dependentes entre grupos de trabalhadores e não trabalhadores do GC – resultados com diferenças significativas

Variáveis	SIM (N= 40)			NÃO (N= 23)			p*
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	
CNAE1InterN**	2,07	2,00	0,62	1,71	1,50	0,63	0,035
CBO1FormComp2***	2,29	1,87	1,65	1,49	0,67	1,89	0,017
CBO1InterComp2****	1,53	1,50	0,29	1,36	1,27	0,30	0,028

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEForm ou CBOForm referem-se as crenças de autoeficácia ocupacional de formação das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

****Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

Para os resultados do GE foram identificadas diferenças significativas em diversas categorias dos agrupamentos das ocupações, como se apresenta na Tabela 27. Para todas as variáveis encontradas com diferenças significativas, as médias maiores foram as dos participantes que exercem algum trabalho remunerado, tanto para as crenças de autoeficácia ocupacional de formação, quanto para os interesses. Não foi identificada diferença significativa na variável das crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira.

Tabela 27 – Comparações das variáveis dependentes entre grupos de trabalhadores e não trabalhadores do GE – Resultados com diferenças significativas

Variáveis	SIM (N=42)			NÃO (N=61)			p*
	M	Mediana	DP	M	Mediana	DP	
CNAE1FormA**	2,77	3,17	2,09	1,65	1,33	1,93	0,005
CNAE1FormBCDEF	3,16	2,20	2,81	1,91	1,60	2,01	0,031
CNAE1FormGHI***	3,40	2,93	2,57	2,11	1,57	1,99	0,010
CNAE1FormJK	3,71	3,63	2,44	2,49	2,00	2,33	0,012
CNAE1FormM	3,08	3,11	1,78	2,35	1,72	1,73	0,019
CNAE1FormN	4,74	4,88	3,17	3,10	2,50	2,86	0,008
CNAE1FormP	2,41	2,13	2,30	1,28	0,00	2,32	0,003
CNAE1FormQ	2,71	2,35	1,98	1,95	2,00	1,83	0,045
CNAE1FormR	3,18	2,72	1,93	2,00	1,67	1,78	0,001
CNAE1FormST	3,15	2,92	2,33	1,33	1,17	1,74	<0,001
CNAE1InterA****	1,81	1,83	0,53	1,50	1,40	0,40	0,003
CNAE1InterGHI	1,88	1,86	0,57	1,56	1,57	0,36	0,004
CNAE1InterJK	1,97	2,00	0,52	1,70	1,75	0,50	0,016
CNAE1InterM	1,89	1,89	0,42	1,70	1,72	0,33	0,024
CNAE1InterN	2,15	2,00	0,63	1,83	2,00	0,59	0,020
CNAE1InterOU	1,73	1,67	0,58	1,47	1,33	0,45	0,018
CNAE1InterP	1,66	1,50	0,56	1,35	1,00	0,49	0,002
CNAE1InterQ	1,83	1,89	0,45	1,59	1,60	0,42	0,015
CNAE1InterR	1,93	1,89	0,49	1,65	1,67	0,40	0,005
CNAE1InterST	1,78	1,75	0,56	1,42	1,33	0,37	<0,001
CBO1FormComp0	2,68	2,29	2,00	1,93	1,14	2,06	0,021
CBO1FormComp2	2,84	2,43	2,11	1,37	0,93	1,52	<0,001
CBO1FormComp3	2,86	2,57	2,31	1,67	1,43	1,52	0,009
CBO1FormComp4	3,20	3,52	1,77	2,17	1,75	1,69	0,002
CBO1InterComp0	1,80	1,86	0,47	1,56	1,43	0,41	0,004
CBO1InterComp2	1,72	1,52	0,51	1,38	1,33	0,25	<0,001
CBO1InterComp3	1,75	1,57	0,55	1,49	1,43	0,28	0,038
CBO1InterComp4	1,91	1,85	0,43	1,65	1,63	0,35	0,002
CNAE2FormA	2,54	2,67	1,83	1,56	1,33	1,55	0,003
CNAE2FormM	3,23	3,14	1,77	2,32	2,00	1,50	0,009
CNAE2FormN	4,45	4,25	2,79	2,72	2,00	2,59	0,002
CNAE2FormR	3,17	2,33	2,23	2,12	1,78	1,76	0,015
CNAE2FormST	2,73	2,25	2,49	1,50	1,20	1,65	0,008
CNAE2InterA	1,73	1,33	0,46	1,47	1,40	0,33	0,005
CNAE2InterBCDEF	1,74	1,70	0,58	1,48	1,40	0,47	0,027
CNAE2InterGHI	1,87	1,79	0,61	1,56	1,43	0,38	0,008
CNAE2InterM	1,84	1,83	0,39	1,64	1,61	0,33	0,012
CNAE2InterN	2,06	2,00	0,59	1,74	1,50	0,59	0,009
CNAE2InterOU	1,62	1,58	0,54	1,42	1,33	0,45	0,048

CNAE2InterR	1,87	1,89	0,49	1,59	1,56	0,40	0,003
CNAE2InterST	1,73	1,83	0,51	1,44	1,33	0,38	0,002
CBO2FormComp0	3,01	2,50	2,24	1,96	1,57	1,67	0,008
CBO2FormComp2	2,45	1,93	2,17	1,44	1,20	1,32	0,015
CBO2FormComp4	3,06	2,98	1,90	2,17	1,78	1,50	0,018
CBO2InterComp0	1,74	1,71	0,48	1,53	1,43	0,42	0,019
CBO2InterComp2	1,67	1,53	0,49	1,37	1,33	0,29	0,002
CBO2InterComp4	1,81	1,85	0,42	1,59	1,58	0,32	0,010

*Teste de Mann-Whitney

** O número especificado logo após a nomenclatura da categoria indica que os dados são referentes à coleta de pré-teste (1) e à de pós-teste (2).

***Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEForm ou CBOForm referem-se as crenças de autoeficácia ocupacional de formação das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

****Para as variáveis que utilizam a sigla CNAEInter ou CBOInter referem-se aos interesses ocupacionais das categorias CNAE ou CBO, respectivamente.

Ao verificar os critérios pessoais e sociais de comparação entre os grupos, notou-se que a experiência dos estudantes do GE em exercer trabalho remunerado foi a que apresentou diferenças significativas em um maior número de variáveis. É apresentado no Quadro 13 a síntese dos resultados encontrados.

Quadro 13 - Síntese dos Resultados – Bloco 2 (Comparações das variáveis dependentes Trabalhadores e não trabalhadores)

			SIM Trabalha	NÃO Trabalha
GC	Pré	AE Form	CBOComp 2	X
		Interesses	CNAE N	X
		AEDC	X	X
	Pós	AE Form	CBOComp 2	X
		Interesses	X	X
		AEDC	X	X
GE	Pré	AE Form	CNAE A, BCDEF, GHI, JK, M, N, P, Q, R, ST, CBO Comp 0, 2, 3 e 4.	X
		Interesses	CNAE A, GHI, JK, K, N, OU, P, Q, R, ST,	X

			CBO Comp 0, 2, 3 e 4.	
		AEDC	X	X
	Pós	AE Form	CNAE A, M, N, R, ST, CBO Comp0, 2 e 4.	X
		Interesses	CNAE A, BCDEF, GHI, M, N, OU, R, ST, CBO Comp 0, 2 e 4.	X
		AEDC	X	X

O segundo bloco de apresentação dos resultados apresentou os dados referentes às comparações entre diferentes grupos em relação às variáveis pessoais (sexo, etnia, escola) e sociais (renda familiar, exercício de trabalho remunerado). A seguir serão expostos os resultados relativos à evolução dos grupos *versus* tempos, considerando-se a intervenção realizada.

3- Sobre as análises comparativas e longitudinais entre grupos e tempos para as crenças de autoeficácia e interesses ocupacionais

Neste terceiro bloco são descritos os resultados das comparações das variáveis de crenças de autoeficácia ocupacional de formação, interesses ocupacionais, crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira, entre os grupos (controle e experimental), entre os tempos (pré-teste e pós-teste) e na interação grupos e tempos, por meio da análise de variância (Anova) para medidas repetidas. Para realização das análises foram consideradas as categorias de agrupamentos dos itens pela CNAE e pelo nível de competência da CBO no que se refere às crenças de autoeficácia ocupacional de formação e de interesses ocupacionais, bem como os valores totais. Para as crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira foram considerados nas análises os valores identificados por meio do modelo unifatorial. Os resultados são apresentados em blocos e na ordem das descrições anteriormente mencionadas. Para os dados que foram identificados como significativos, há a representação em gráficos.

Crenças de autoeficácia ocupacional de formação

Notou-se que nos resultados das crenças de autoeficácia ocupacional de formação quanto às comparações entre grupos (GC e GE), apresentados na Tabela 28, ao utilizar a análise de variância para medidas repetidas, não foram identificadas diferenças significativas para nenhuma das ocupações categorizadas, bem como para a totalidade da escala. Em relação às comparações entre as avaliações (pré e pós-teste), foram observadas diferenças significativas para as ocupações nas categorias da CNAE N ($p=0,011$) e para CNAE Q ($p=0,037$). As comparações que analisaram a variância para as interações de grupos *versus* tempos apresentaram diferenças significativas para as ocupações das categorias CBO – nível de Competência 0 – ($p=0,049$) e CBO – nível de Competência 3 – ($p=0,008$), como segue nas descrições.

Tabela 28– Resultados das ANOVAS para medidas repetidas na comparação entre as variáveis de crenças de autoeficácia ocupacional formação (CNAE e CBO) entre os 2 grupos e entre os 2 tempos (n=166).

Variáveis*	Comparação entre Grupos (GC vs. GE)	Comparação entre Avaliações (Pré e Pós)	Interação Grupos vs. Tempos
AE formação total	F(1,164)=0.16; P=0.688	F(1,164)=3.13; P=0.079	F(1,164)=3.45; P=0.065
Número de ocupações	F(1,164)=1.04; P=0.309	F(1,164)=0.52; P=0.472	F(1,164)=2.21; P=0.139
CNAE formação A	F(1,164)=0.18; P=0.673	F(1,164)=0.01; P=0.903	F(1,164)=0.02; P=0.891
CNAE formação BCDEF	F(1,164)=0.01; P=0.918	F(1,164)=1.96; P=0.164	F(1,164)=0.06; P=0.811
CNAE formação GHI	F(1,164)=0.76; P=0.385	F(1,164)=0.11; P=0.740	F(1,164)=0.99; P=0.321
CNAE formação JK	F(1,164)=0.80; P=0.372	F(1,164)=0.53; P=0.468	F(1,164)=2.64; P=0.106
CNAE formação M	F(1,164)=0.05; P=0.831	F(1,164)=1.02; P=0.315	F(1,164)=3.17; P=0.077

CNAE formação N	F(1,164)=0.01; P=0.919	F(1,164)=6.66; P=0.011 ^a	F(1,164)=2.13; P=0.147
CNAE formação OU	F(1,164)=0.92; P=0.339	F(1,164)=1.07; P=0.302	F(1,164)=1.96; P=0.163
CNAE formação P	F(1,164)=0.02; P=0.897	F(1,164)=1.10; P=0.296	F(1,164)=2.96; P=0.087
CNAE formação Q	F(1,164)=0.78; P=0.377	F(1,164)=4.40; P=0.037 ^b	F(1,164)=1.02; P=0.314
CNAE formação R	F(1,164)=0.50; P=0.481	F(1,164)=2.32; P=0.129	F(1,164)=2.82; P=0.095
CNAE formação ST	F(1,164)=0.67; P=0.415	F(1,164)=3.31; P=0.071	F(1,164)=2.35; P=0.127
CBO formação 0	F(1,164)=0.28; P=0.599	F(1,164)=0.42; P=0.517	F(1,164)=3.93; P=0.049 ^c
CBO formação 2	F(1,164)=0.11; P=0.745	F(1,164)=2.53; P=0.114	F(1,164)=1.43; P=0.234
CBO formação 3	F(1,164)=0.02; P=0.879	F(1,164)=1.50; P=0.222	F(1,164)=7.18; P=0.008 ^d
CBO formação 4	F(1,164)=0.22; P=0.637	F(1,164)=2.60; P=0.109	F(1,164)=1.50; P=0.222

* Variáveis transformadas em postos (*ranks*) nas análises devido à ausência de distribuição Normal.

- Notas: (a) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré ≠ Pós para GC.
(b) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré ≠ Pós para GC.
(c) Efeito significativo da interação grupos vs. tempos: diferenças significativas entre grupos (teste de Tukey): nenhuma diferença; diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): nenhuma diferença.
(d) Efeito significativo da interação grupos vs. tempos: diferenças significativas entre grupos (teste de Tukey): nenhuma diferença; diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré ≠ Pós para GC.

Quanto à variável crença de autoeficácia no agrupamento dos itens pela CNAE Formação N, a análise de variância para medidas repetidas não identificou diferenças na interação grupos *versus* tempos, mas as identificou na comparação entre pré e pós-teste, somente para o GC (Tabela 28). A variável crença de autoeficácia ocupacional de

formação CNAE N abarca as crenças de autoeficácia para formação em ocupações denominadas de “Atividades administrativas e serviços complementares” que, na escala utilizada, foi composta pelas seguintes ocupações: assistente administrativo, diretor/gerente, recepcionista, telefonista, porteiro e secretário. A Figura 6 apresenta uma redução significativa do escore entre pré (m= 4,22) e pós-teste (m= 3,24) no GC para esta categoria, enquanto que no GE ele se manteve.

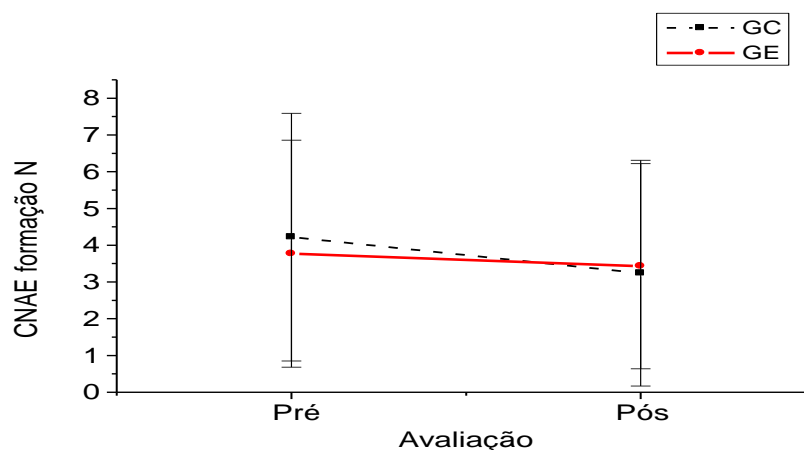


Figura 6 – Evolução dos resultados de autoeficácia ocupacional de formação nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE Formação N

A análise ocorreu de forma semelhante para a variável da CNAE formação Q, em que foi identificada diferença significativa somente nas avaliações pré e pós-teste. Essa variável engloba as ocupações denominadas de “Saúde humana e serviços sociais”, cuja composição se deu por: assistente social, fisioterapeuta, psicólogo, sociólogo, agente de saúde, médico, enfermeiro, bombeiro, esteticista e biólogo. Na Figura 7 são apresentados os dados da CNAE formação Q em que se observa uma redução significativa do escore entre pré (m=2,35) e pós-teste (m=2,00) no GC. Para o GE os resultados foram mantidos.

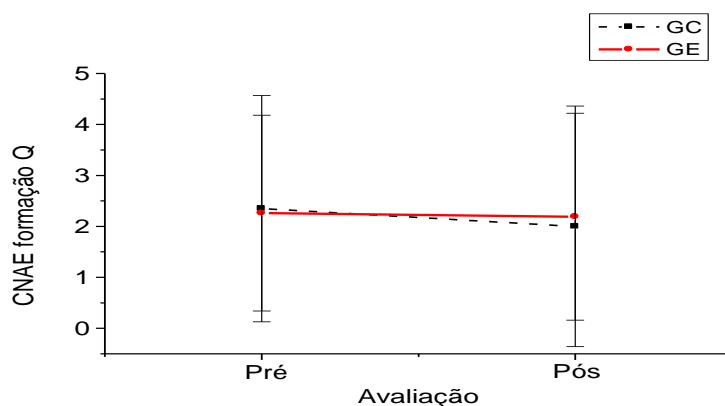


Figura 7– Evolução dos resultados de autoeficácia ocupacional de formação nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE Formação Q

Ao considerar as crenças de autoeficácia ocupacional de formação pela categoria do nível de competência da CBO, observou-se, pela análise de variância na interação grupos *versus* tempos, um aumento do escore entre pré ($m= 2,24$) e pós-teste ($m= 2,39$) no GE para a competência de nível 0. Houve uma redução entre pré ($m=2,64$) e pós-teste ($m=2,25$) para o GC, embora com significância limitada ($p=0,049$), como mostra a Figura 8. As ocupações classificadas com competência zero são aquelas em que não há uma competência definida, tendo sido representadas por: bombeiro, policial, comerciante, diretor, gerente, político, diplomata e juiz.

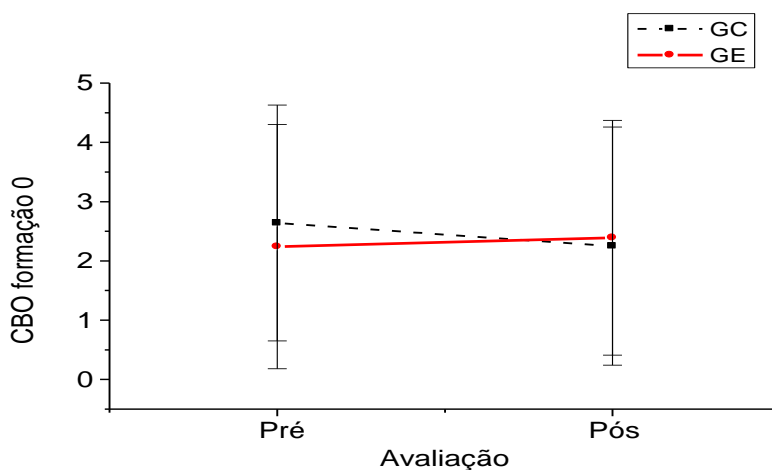


Figura 8 - Evolução dos resultados de autoeficácia ocupacional de formação nas interações grupos versus tempos para CBO Formação 0.

Ao comparar os resultados pela variável crenças de autoeficácia ocupacional de formação na categoria do CBO – nível de competência 3 –, a análise de variância na interação grupos *versus* tempos identificou uma redução significativa entre pré (m= 2,48) e pós-teste (m= 2,02) no GC (p=0,008). As ocupações de competências nível 3 da CBO estão relacionadas às de técnicos de nível médio e foram identificadas por atleta/jogador, técnico em informática, técnico em turismo, esteticista, monitor de crianças. A partir da Figura 9 é possível visualizar a evolução dos resultados. Para o GE os resultados se mantiveram.

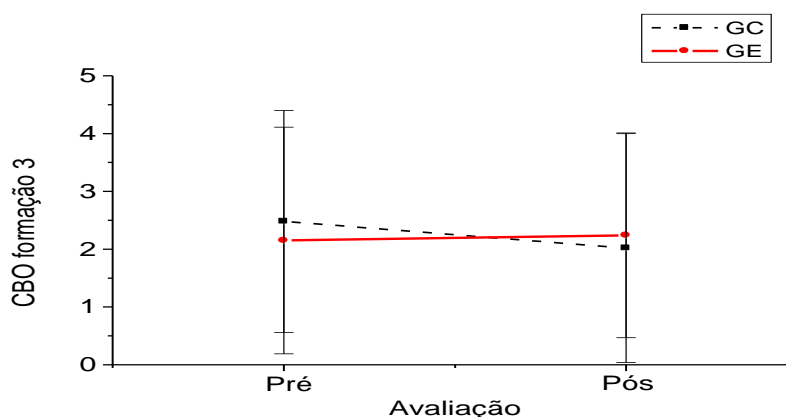


Figura 9 - Evolução dos resultados de autoeficácia ocupacional de formação nas interações grupos versus tempos para CBO Formação 3

Os resultados referentes às crenças de autoeficácia ocupacional de formação verificadas pela análise de variância para medidas repetidas indicaram que as percepções do GC apresentaram diminuição nas categorias CNAE N (Atividades Administrativas e serviços complementares), Q (Saúde humana e serviços sociais), CBO 0 e 3. Enquanto que a percepção dos participantes do GE obteve elevação em relação às crenças de autoeficácia ocupacional de formação CBO nível 0, como mostrado no quadro síntese 14.

Quadro 14 - Síntese das comparações entre os grupos GC e GE ao longo do tempo quanto as crenças de autoeficácia ocupacional de formação.

GC		GE	
AE Form	Percepção de autoeficácia no pós-teste diminuída em ocupações: CNAE N, CNAE Q, CBO 0, CBO 3	AE	Percepção de autoeficácia no pós-teste aumentada em ocupações: CBO 0

A seguir são apresentados os dados referentes aos interesses ocupacionais.

Interesses Ocupacionais

Os resultados da análise de variância para medidas repetidas aplicadas para a variável interesses ocupacionais são apresentados na Tabela 29. É possível observar que não houve diferenças significativas nas comparações entre os grupos (GC e GE). Nas comparações entre pré e pós-teste, foram encontradas diferenças significativas para diversas categorias, sendo elas as seguintes: CNAE interesse JK ($p=0,018$); CNAE interesse M ($p=0,011$); CNAE interesse N ($p=0,020$); CNAE interesse OU ($p=0,001$); CNAE interesse Q ($p=0,019$); CNAE interesse R ($p=0,028$); CBO interesse 0 ($p=0,019$); e CBO interesse 4 ($p= 0,027$). Nas comparações que envolveram a interação de grupos *versus* tempos foi encontrada diferença significativa para uma variável: a CBO interesse 3 ($p=0,019$).

Tabela 29 - Resultados das ANOVAS para medidas repetidas para comparação das variáveis dos interesses ocupacionais (CNAE e CBO) entre os 2 grupos e entre os 2 tempos (n=166).

Variáveis*	Comparação entre Grupos (GC vs.GE)	Comparação entre Avaliações (Pré e Pós)	Interação Grupos vs.Tempos
CNAE interesse A	F(1,164)=1.01; P=0.316	F(1,164)=1.14; P=0.287	F(1,164)=0.00; P=0.947
CNAE interesse BCDEF	F(1,164)=0.04;	F(1,164)=0.66;	F(1,164)=0.15;

	P=0.847	P=0.418	P=0.699
CNAE interesse GHI	F(1,164)=0.20; P=0.659	F(1,164)=3.42; P=0.066	F(1,164)=1.60; P=0.207
CNAE interesse JK	F(1,164)=2.34; P=0.128	F(1,164)=5.70; P=0.018 a	F(1,164)=1.07; P=0.303
CNAE interesse M	F(1,164)=0.37; P=0.544	F(1,164)=6.61; P=0.011 b	F(1,164)=0.20; P=0.651
CNAE interesse N	F(1,164)=0.13; P=0.714	F(1,164)=5.53; P=0.020 c	F(1,164)=0.19; P=0.665
CNAE interesse OU	F(1,164)=0.59; P=0.445	F(1,164)=11.26; P=0.001^d	F(1,164)=1.64; P=0.202
CNAE interesse P	F(1,164)=0.05; P=0.822	F(1,164)=0.35; P=0.555	F(1,164)=1.60; P=0.208
CNAE interesse Q	F(1,164)=0.65; P=0.420	F(1,164)=5.63; P=0.019^e	F(1,164)=0.13; P=0.719
CNAE interesse R	F(1,164)=0.61; P=0.434	F(1,164)=4.94; P=0.028^f	F(1,164)=0.02; P=0.897
CNAE interesse ST	F(1,164)=0.15; P=0.695	F(1,164)=0.28; P=0.597	F(1,164)=0.39; P=0.532
CBO interesse 0	F(1,164)=0.09; P=0.768	F(1,164)=5.64; P=0.019 g	F(1,164)=1.00; P=0.318
CBO interesse 2	F(1,164)=0.03; P=0.862	F(1,164)=1.67; P=0.198	F(1,164)=0.12; P=0.731
CBO interesse 3	F(1,164)=0.42; P=0.519	F(1,164)=1.75; P=0.188	F(1,164)=5.59; P=0.019 h
CBO interesse 4	F(1,164)=0.41; P=0.523	F(1,164)=4.96; P=0.027 i	F(1,164)=0.03; P=0.862

* Variáveis transformadas em postos (*ranks*) nas análises devido à ausência de distribuição Normal.

Notas:

- (a) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré ≠ Pós para GC.
- (b) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré≠Pós para GC.
- (c) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré≠Pós para GC.
- (d) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré≠Pós para GC.

- (e) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré≠Pós para GE.
- (f) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré≠Pós para GE.
- (g) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré≠Pós para GC.
- (h) Efeito significativo da interação grupos vs tempos: diferenças significativas entre grupos (teste de Tukey): nenhuma diferença; diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré≠Pós para GC.
- (i) Diferenças significativas entre tempos (teste de perfil por contraste): Pré≠Pós para GE.

Um diferença significativa foi encontrada na variável de interesses ocupacionais no agrupamento de JK classificados de acordo com a atividade econômica de informação e comunicação/atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados. Pela análise de variância, considerando-se as avaliações, encontrou-se uma redução significativa do escore entre pré (m= 1,72) e pós-teste (m= 1,62) no GC. As ocupações que compuseram essa categoria foram: jornalista, técnico em informática, escritor e contabilista. A Figura 10 representa visualmente esta análise.

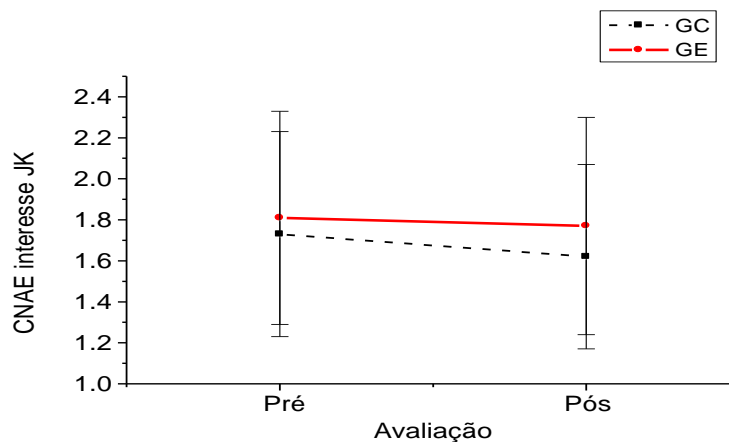


Figura 10– Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para a CNAE JK

Na comparação entre as avaliações, os interesses ocupacionais classificados na categoria da CNAE M que são compostos por atividades profissionais, científicas e técnicas, a análise de variância mostrou uma redução significativa ($p=0,011$) do escore entre pré ($m=1,74$) e pós-teste ($m=1,67$) somente no GC. As ocupações especificadas para essa categoria foram: biólogo, advogado, engenheiro, juiz, veterinário, comerciante,

psicólogo, sociólogo, técnico em informática, técnico em turismo, músico, diretor ou gerente, agrônomo, eletricista, escritor, estilista de moda, médico, crítico literário. A Figura 11 apresenta visualmente a evolução dos grupos.

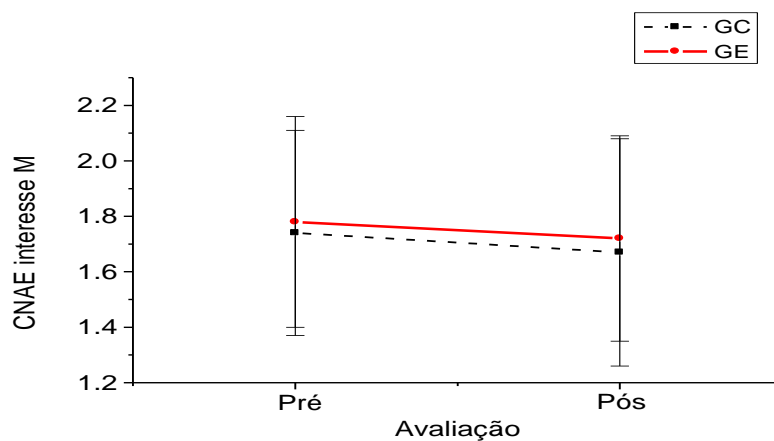


Figura 11 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE M

Os interesses nas ocupações da categoria CNAE N de atividades administrativas e serviços complementares apresentaram na análise de variância na comparação entre as avaliações uma redução significativa ($p=0,020$) do escore entre pré ($m=1,94$) e pós-teste ($m=1,81$) somente para o GC, como mostra a Figura 12. As ocupações dessa categoria foram descritas na escala pelas atividades de assistente administrativo, diretor, gerente, recepcionista, telefonista, porteiro e secretário.

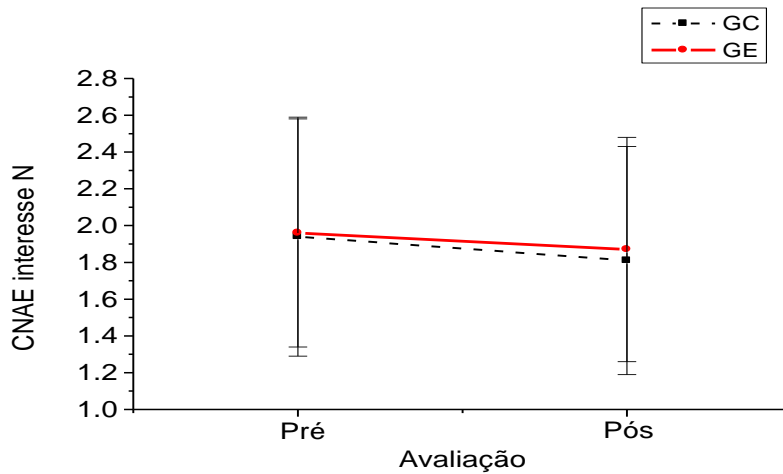


Figura 12- Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE N

Os interesses ocupacionais na categoria CNAE OU, comparados entre as avaliações, que se caracterizam por atividade de administração pública, defesa e seguridade social, e organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais apresentaram redução significativa ($p= 0,001$) do escore entre pré ($m= 1,62$) e pós-teste ($m= 1,50$) no GC, como pode ser observado na Figura 13. Para compor essa categoria, os participantes responderam suas preferências pelas ocupações de político, diplomata, bombeiro, policial, advogado e juiz.

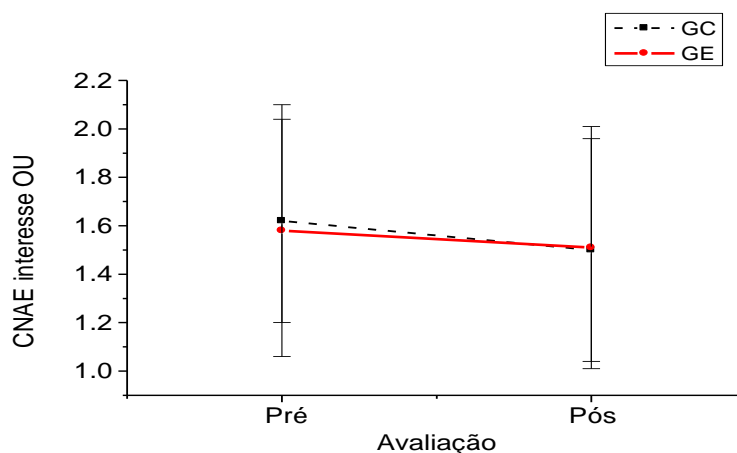


Figura 13 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE OU.

Na análise de variância, comparando-se as avaliações, observou-se que os interesses ocupacionais na categoria da CNAE Q, cuja atividade econômica é de saúde humana e serviços sociais, apresentaram redução significativa ($p= 0,019$) do escore entre pré ($m= 1, 69$) e pós-teste ($m= 1,60$) somente para o GE, como mostrado na Figura 14. As ocupações dessa categoria foram as de assistente social, fisioterapeuta, psicólogo, sociólogo, agente de saúde, médico, enfermeiro, bombeiro, esteticista e biólogo.

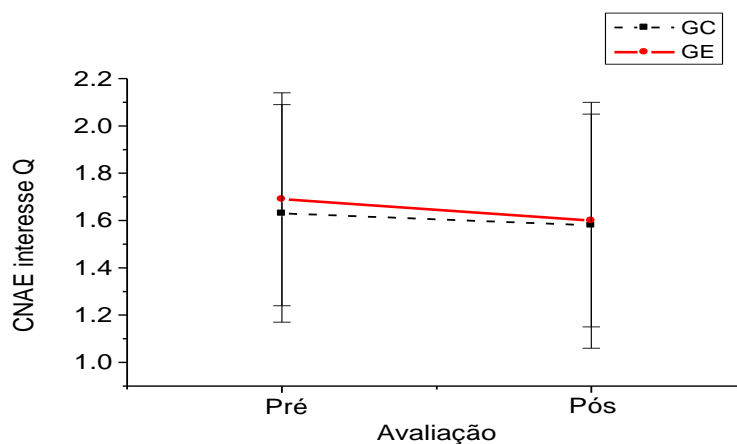


Figura 14– Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE OU

Os interesses ocupacionais da categoria CNAE R, cuja denominação é de artes, cultura, esporte e recreação, apresentaram na análise de variância (comparação entre as avaliações) uma redução significativa ($p=0,028$) do escore entre pré ($m= 1,76$) e pós-teste ($m= 1,60$) somente para o GE. A Figura 15 representa a evolução das comparações. Os participantes escolheram as ocupações de atleta/jogador profissional, ator/atriz, técnico em turismo, músico/musicista, estilista de moda, monitor de crianças, escritor, crítico literário e fotógrafo.

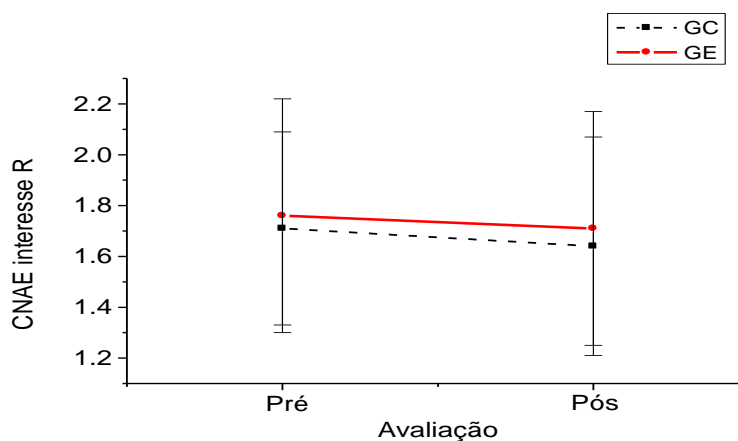


Figura 15 – Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CNAE R

Os interesses ocupacionais da categoria da CBO de competência nível 0, em que não há um nível de competência definido, apresentaram pela análise de variância (comparação entre avaliações) uma redução significativa ($p= 0,019$) dos escores entre pré ($m=1,64$) e pós-teste ($m= 1,55$) somente para o GC, como pode ser observado na Figura 16. Para essa categoria, as ocupações foram de bombeiro, policial, comerciante, diretor, gerente, político, diplomata e juiz.

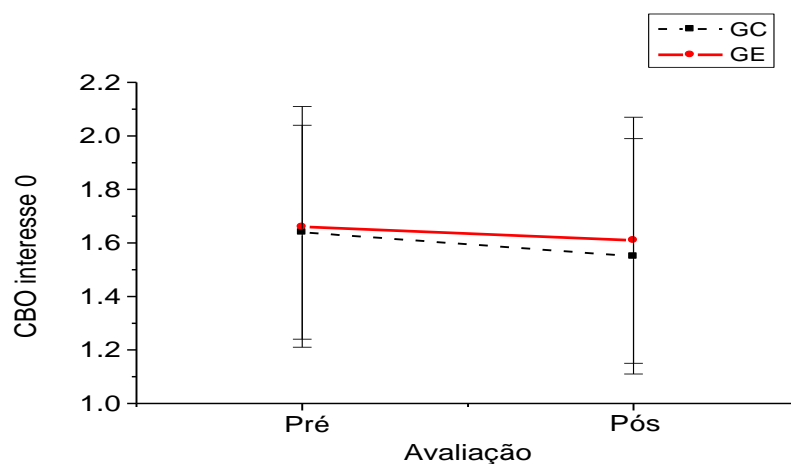


Figura 16 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CBO nível 0

Na análise de variância, considerando-se a interação grupos *versus* tempos, os interesses ocupacionais da categoria CBO de competência nível 3 apresentaram uma redução significativa ($p= 0,019$) entre pré ($m= 1,65$) e pós-teste ($m= 1,57$) no GC, como se observa na Figura 17. As ocupações que compõem a categoria de competência nível 3 são de técnicos de nível médio: atleta/jogador, técnico em informática, técnico em turismo, esteticista, monitor de crianças, eletricista e mecânico.

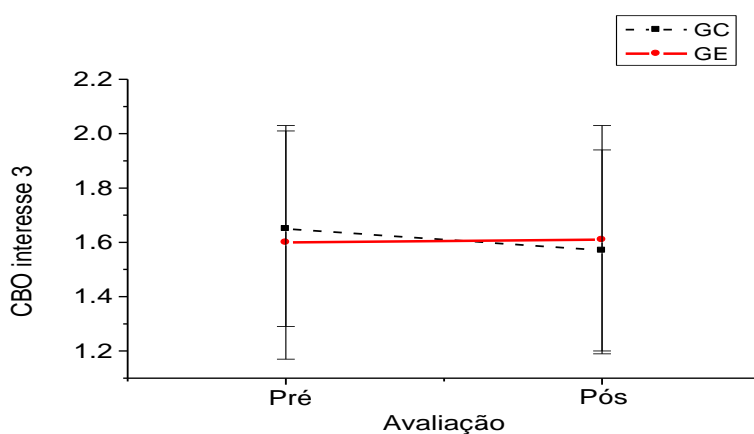


Figura 17 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas interações grupos versus tempos para CBO nível 3

Os interesses ocupacionais da categoria da CBO – nível de competência 4 – apresentaram pela análise de variância (comparação entre avaliações), uma redução significativa ($p=0,027$) do escore entre pré ($m=1,76$) e pós-teste ($m=1,68$) no GE, como se nota na Figura 18. As ocupações dessa categoria foram as de profissionais das ciências e das artes: contabilista, assistente social, fisioterapeuta, professor de educação fundamental, psicólogo, sociólogo, agrônomo, jornalista, biólogo, ator/atriz, advogado, músico, escritor, estilista de moda, médico, professor de ensino médio, engenheiro, enfermeiro, arquiteto, professor de educação infantil, crítico literário, veterinário, fotógrafo e secretário.

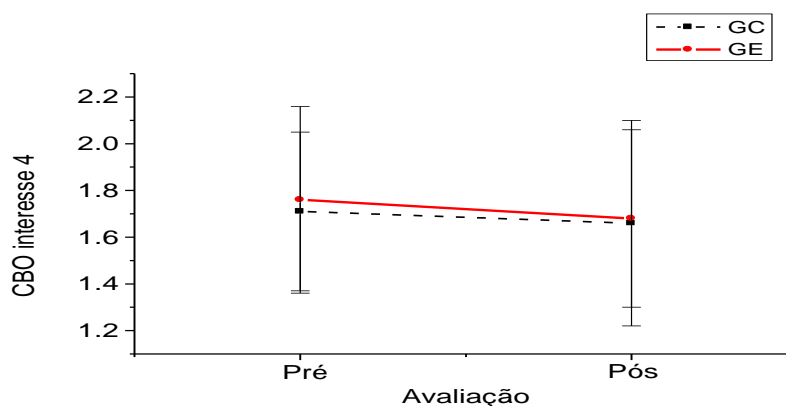


Figura 18 - Evolução dos resultados de interesses ocupacionais nas comparações entre pré e pós-teste para CBO nível 4

A variável de interesses ocupacionais foi a que apresentou mais ocorrências de diferenças pela análise de variância entre os grupos quando comparada com a variável de crenças de autoeficácia ocupacional de formação, considerando-se as categorias da CNAE e da CBO. Esse dado sugere que a variável de interesses ocupacionais pelas diferentes categorias apresentou mais alterações ao longo do tempo. O Quadro 15 apresenta uma síntese dos dados. Para as variáveis em que não foram identificadas diferenças

significativas em nenhuma das análises de variância é possível compreender que os resultados ficaram iguais para ambos os grupos.

Quadro 15 - Síntese das comparações entre os grupos GC e GE ao longo do tempo para os interesses ocupacionais.

GC		GE	
Interesses	Diminuição entre pré e pós-teste nas categorias CNAE JK, CNAE M, CNAE N, CNAE OU, CBO 0, CBO 3	Interesses	Diminuição entre pré e pós-teste nas categorias CNAE Q, CNAE R, CBO 4

Os resultados das análises para a variável de interesses ocupacionais indicaram que as preferências dos participantes do GC tiveram diminuição na totalidade das ocupações e nas categorias da CNAE JK (Informação e comunicação/ Atividades financeiras, seguros e serviços relacionados), M (Atividades profissionais, científicas e técnicas), N (Atividades administrativas e serviços complementares), OU (Administração pública, defesa e seguridade social/ Organismos internacionais e outras), CBO 0 e 3. Enquanto que os participantes do GE tiveram as preferências diminuídas em relação às categorias da CNAE Q (Saúde humana e serviços sociais), R (Artes, cultura, esporte e recreação) e CBO 4.

Crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira

A Tabela 30 apresenta os resultados das análises de variâncias para medidas repetidas considerando-se as crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira de acordo com a totalidade da escala. Não houve diferenças significativas nas comparações entre os grupos (GC e GE) nem nas comparações entre pré e pós-teste quando feitos separadamente.

Tabela 30– Resultados das ANOVAS para medidas repetidas para comparação das variáveis das crenças de autoeficácia para tomada de decisão de carreira (subescalas e fatores) entre os 2 grupos e entre os 2 tempos (n=166).

Variáveis*	Comparação entre Grupos (GC vs.GE)	Comparação entre Avaliações (Pré e Pós)	Interação Grupos vs.Tempos
AEDC total	F(1,124)=0.09; P=0.766	F(1,124)=0.27; P=0.606	F(1,124)=3.40; P=0.068

* Variáveis transformadas em postos (*ranks*) nas análises devido à ausência de distribuição Normal.

Para a variável em que não foi identificada diferença significativa pela análise de variância de medidas repetidas, considerou-se que o escore se manteve. Para os participantes do GE não foram identificadas nem diminuição nem elevação para as categorias, conforme a síntese do quadro 16.

Quadro 16 - Síntese das comparações entre os grupos GC e GE ao longo do tempo para as AEDC.

GC		GE	
AEDC	Não houve diferenças significativas entre pré e pós-teste.	AEDC	Não houve diferenças significativas entre pré e pós-teste.

O terceiro bloco de resultados apresentou a evolução das variáveis dependentes ao longo do tempo, de modo que se notaram as diferenças entre o GC e o GE.

7. DISCUSSÃO

A discussão a seguir exposta foi realizada respeitando-se a organização de apresentação anterior dos resultados. Dessa forma, são discutidos os resultados em três blocos de acordo com os dados dos estudantes em função dos blocos de resultados apresentados: 1- Análises de Correlações entre as Crenças de Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses Ocupacionais; 2- Comparações entre Características Pessoais e Sociais para as Crenças de Autoeficácia Ocupacional de Formação, Interesses Ocupacionais e Crenças de Autoeficácia para Tomada de Decisão de Carreira; e 3- Análises Comparativas e Longitudinais entre Grupos e Tempos para as Crenças de Autoeficácia e Interesses Ocupacionais.

Os dados discutidos estão pautados nos resultados encontrados e na literatura apontada. Vale ressaltar que as categorias da CNAE e da CBO discutidas estão apoiadas nas ocupações descritas na escala, as quais vale lembrar, não abarcaram todas as ocupações que podem compor as categorias, refletindo, portanto, apenas parte delas.

Sobre as análises de correlações entre crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais

O primeiro bloco de resultados apresentados permitiu testar a H1, na qual se refere as percepções do GE sobre as crenças de autoeficácia ocupacional de formação dos estudantes tenderão a convergir para os interesses ocupacionais, diferentemente do GC. A intervenção promoverá reflexões aos estudantes de modo que possam se perceber autoeficazes nas ocupações e os interesses ocupacionais correspondentes (LENT et al., 1994; LENT; BROWN; NOTA; SORESI, 2003; LENT et al. , 2010).

A H1 foi elaborada a partir do modelo teórico da TSCC de Interesses, no qual pressupõe que a percepção de autoeficácia das pessoas e a antecipação de resultados no domínio específico tendem a impactar na formação de interesses. Assim, as pessoas desenvolverão suas preferências e gostos por atividades que se percebem eficazes (LENT et al., 1994; BROWN; LENT, 2006). Os resultados encontrados na presente investigação

pelas correlações positivas e significativas, em ambos os grupos e avaliações (pré e pós-teste), demonstraram que os estudantes que se percebiam eficazes para concluir com sucesso a formação para a atuação ocupacional também tinham preferência pela mesma ocupação conforme as categorias de classificação, conforme o esperado. E que foi corroborado com os dados da literatura internacional (LENT et al., 1986; 2001; 2003ab; 2010; LOPEZ et al., 1997; COIMBRA; FONTAINE, 2010) e nacional (NUNES; NORONHA, 2009b; 2011a). Vale ressaltar que não foi identificada nenhuma correlação negativa significativa entre as variáveis.

A expectativa era de que as correlações positivas e significativas encontradas nas categorias correspondentes ocorreriam somente após a intervenção e com destaque para o GE. Uma justificativa para as correlações no pré-teste e para ambos os grupos, é que de acordo com Brown e Lent (2006), as pessoas estão expostas a uma série de atividades que realizam, observam outras pessoas realizarem e recebem *feedback* de outros para as realizarem ou não. O que denota fontes de informação de eficácia (experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social, BANDURA, 1997), assim elas tenderão a buscar exercer as atividades que considerem passíveis para si e com as quais esperam ter um desempenho satisfatório. Deste modo, entende-se que o próprio meio no qual o indivíduo está inserido pode contribuir de alguma maneira, direta ou indiretamente, em relação à construção de suas crenças de autoeficácia ocupacional e interesses. O que sugere que independente da intervenção realizada, os estudantes estão expostos a fontes de informação que podem influenciá-los.

É reconhecido que as próprias experiências dos estudantes na vida escolar e em outros contextos puderam contribuir para as correlações encontradas, partilhando os apontamentos de Kober (2008) a respeito da escola e escolha profissional. Nisso, vale pensar que propor e aplicar experiências planejadas sobre a temática aos estudantes pôde, de algum modo, interferir nas percepções de crenças de autoeficácia e em seus interesses (BETZ, 2004; LENT et al., 2004; BROWN; LENT, 2006). Porém, um cuidado é necessário, pois desta mesma forma, as fontes de informação também podem funcionar inversamente, ou seja, podem enfraquecer as percepções de autoeficácia (BANDURA,

1997). Isso se as fontes de informação como a experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados afetivos indicarem de algum modo que os sujeitos não sejam capazes de realizar algo. Se isso ocorrer para uma ocupação que se almeja, a tendência é que os interesses, objetivos e ações para tal ocupação seja enfraquecido, e neste caso, avaliar aspectos globais desta dada situação é uma alternativa.

Diante à perspectiva da orientação profissional na escola e reconhecendo a complexidade envolvida (LASSANCE; SPARTA, 2003; FRIGOTTO, 2004, ABADE, 2005; TEIXEIRA, 2011, VALORE; CAVALLET, 2012) e como referida por Ferretti (1988) em que menciona a agência educacional como refletora de uma ideologia, tal constatação merece atenção. Visto que as correlações identificadas ocorreram também antes da intervenção, e aí vale pensar sobre quais fontes de informações estavam/estão expostos os estudantes? Pois, na visão da TSCC, as percepções de crenças de autoeficácia contribuem para a evitação ou aproximação do comportamento em questão, e se a pessoa evita algo, ela não se dispõe a aprender ou dominar algo (BANDURA, 1997; BETZ, 2004).

De modo geral, ao observar as correlações do GC no pós-teste, notou-se que as percepções dos estudantes, para completar com sucesso a formação em atuar nas ocupações e os interesses ocupacionais, tenderam a se restringir apenas às categorias das mesmas ocupações, tanto pelo recorte da CNAE quanto pelo recorte do nível de competência da CBO. Além disso, apresentaram-se intensidades de correlações menores que o apresentado pelo GE. Enquanto que os dados do pós-teste do GE tenderam a se ampliar, sem se restringir apenas às correlações das mesmas ocupações, dado já observado no pré-teste. O que sugere que os estudantes do GE percebiam-se autoeficazes para concluir com sucesso a formação para atuar nas ocupações correspondentes e não correspondentes. Vale ressaltar que tal ocorrência no GE foi potencializada após a intervenção, indicativo de uma diversidade maior de aspirações acadêmicas e profissionais desses estudantes. O que corrobora com os dados da literatura, segundo os quais se aponta que estudantes que se percebiam mais autoeficazes também percebiam maior amplitude nas opções de carreira (LENT et al., 1984, 1986, 1987).

É importante destacar que a intervenção proposta, à qual o GE foi submetido, teve parte de seu conteúdo relacionado à autorregulação da aprendizagem, à definição de objetivos acadêmicos e profissionais, à busca de informações sobre diferentes cursos e a reflexões sobre aspectos da escolha (AZZI et al., 2013c). É possível que a experiência de reflexão em sala de aula sobre a temática do conteúdo tenha repercutido de algum modo nesse grupo e favorecido suas percepções, como foi identificado no pós-teste. Os resultados encontrados nas correlações do pós-teste apontaram que os estudantes do GE expandiram as possibilidades de se perceberem capazes de concluir com sucesso a formação e de se interessarem por ocupações mais variadas, entre aquelas descritas na escala, do que o GC. Embora valha lembrar que nem todas as ocupações possíveis de serem exercidas no Brasil foram contempladas na escala, visto que isso parece uma tarefa quase impossível, e talvez desnecessária para o propósito desta pesquisa. E apesar de Brown e Lent (2006) afirmarem que os interesses tendem a se manter estáveis, é possível identificar a possibilidade de mudanças.

Considerando que as crenças de autoeficácia assumem o papel de preditora motivacional (BANDURA, 1997) e que os interesses, por sua vez, conduzem para as intenções/objetivos nas atividades e seleção de tarefas (LENT et al., 1994; BROWN; LENT, 2006), ao observar a diminuição das intensidades das correlações encontradas nesta investigação, aponta-se alguma preocupação e a necessidade de novas investigações que busquem identificar as possíveis razões desse achado, neste caso, na condição do GC. Apesar disso, vale hipotetizar que a condição de restringir as correlações das categorias de ocupações não necessariamente indica um problema em potencial para o GC, o que se justifica pela possibilidade de esses estudantes terem predefinido suas aspirações para a vida acadêmica e/ou profissional. A restrição verificada nas correlações possivelmente seja um critério nas reflexões dos estudantes, embora haja algumas implicações diante desse panorama. Vale então questionar o conhecimento com que os estudantes se debruçaram para direcionar suas aspirações quanto à diversidade de ocupações de atuação e de possibilidades de realizarem sua formação. Será que tendem a considerar uma posição determinista quanto às ocupações? Quanto à diminuição da intensidade da

correlação pode-se inferir que à medida que se perceberam menos capazes para completar com sucesso a formação também não conseguiram manter o interesse pelas ocupações.

A respeito das correlações encontradas no interior das categorias das ocupações, observou-se pelos dados do GE que a categoria da CNAE M (atividades profissionais, científicas e técnicas) foi a que apresentou maior número de correlações positivas e significativas com as demais categorias tanto pelas crenças de autoeficácia quanto pelos interesses (Tabelas 11 e 12). Vale lembrar que as ocupações que a compunham foram as de biólogo, advogado, engenheiro, juiz, veterinário, comerciante, psicólogo, sociólogo, técnico em informática, técnico em turismo, músico, diretor ou gerente, agrônomo, eletricitista, escritor, estilista de moda, médico e crítico literário. Embora tais ocupações não sejam totalmente representantes do conteúdo matemática, como visto na literatura (LENT et al., 1984; 1986; 1987; 1991; 2001; 2003b; LOPEZ et al., 1997), elas podem ter assumido um papel de filtro, como observado por Coimbra (2000). É sabido que para o exercício da maioria dessas ocupações é imprescindível à formação pelo ensino superior. Ocorreu que aproximadamente 65% dos estudantes indicaram a pretensão de cursar esse nível de ensino (no pós-teste). Vale ainda mencionar que o conteúdo da intervenção (AZZI et al., 2013c) vivenciada por eles abordou aspectos da busca de informações por diferentes modalidades de curso superior, além de cursos técnicos. Tais fatores podem ter contribuído para a amplitude das correlações, visto a intervenção ter abordado possibilidades da continuidade dos estudos após o ensino médio.

Ao verificar as correlações pelo recorte do nível de competências da CBO, o GC apresentou o coeficiente de correlação mais elevado no pré-teste ($r=0,68$) e no pós-teste ($r=0,62$) para as ocupações de nível de competência 2. Para o GE, no pré-teste, o coeficiente de correlação mais elevado foi para as ocupações de categoria do CBO nível de competência 2 ($r=0,64$) e no pós-teste passou para o nível de competência 3 ($r=0,64$). É possível inferir, com base nesses resultados, que os estudantes do GE tenderam também a ampliar suas percepções de autoeficácia e interesses quanto a complexidade das ocupações. Pelo recorte das categorias da CNAE, a tendência observada nas correlações quanto às categorias das ocupações indicaram que houve modificações em relação aos grupos e em relação ao tempo, o que é esperado na literatura ao considerar que as

percepções de crenças de autoeficácia não são fixas (BANDURA, 1997). As percepções pelo recorte da CNAE podem ter sido influenciadas pelas possibilidades das ocupações em atividades econômicas próximas e ou distantes para os estudantes.

Deste modo, a H1 foi totalmente confirmada ao se verificarem as correlações positivas e significativas. Em especial, o GE obteve evidência ao apresentar intensidades das correlações mais elevadas para um número maior de categorias ocupacionais, mesmo em pares de categorias não esperadas, o que não o desqualifica. Merece destacar o domínio das crenças de autoeficácia ocupacionais de formação pela ótica do conteúdo (BETZ, 2000) na qual se apresenta uma importante preditora para os interesses (LENT et al., 2003a; 2010). Ao observar a descrição das características do GC e do GE, é possível perceber semelhanças entre eles, porém, possivelmente, o GE, ao experimentar a intervenção, suas percepções podem ter sido potencializadas e ampliadas entre as categorias ocupacionais. Ao terem ampliado as percepções do GE, espera-se que a escolha deles seja qualificada considerando a exploração das ocupações. Vale ressaltar que estes estudantes estavam na 2ª série do ensino médio e que uma efetiva escolha possivelmente ocorreria somente após um ano.

Sobre as comparações entre grupos (aspectos pessoais e sociais) em relação as crenças de autoeficácia e interesses ocupacionais

No segundo bloco de resultados foi possível verificar a H2 – segundo a qual se previa que haveria diferenças significativas na comparação entre aspectos pessoais (sexos, etnia) e sociais (escola, renda familiar e exercício ou não de trabalho remunerado) quanto as crenças de autoeficácia e interesses para o GE após o processo de intervenção (BETZ; SHIFANO, 2000).

A utilização das variáveis pessoais e sociais como critério de comparação entre grupos para as crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses é um aspecto marcante na perspectiva da TSCC. Os estudos iniciais da proposta teórica são distinguidos

justamente pela identificação do pouco engajamento de mulheres em atividades do campo da matemática e ciências, tradicionalmente ocupado por homens, revelando posteriormente a baixa percepção de crença de autoeficácia delas para exercerem tais ocupações (BETZ, 2004). A questão das diferenças entre sexos para o exercício de ocupações é um fator relevante na literatura (ANASTASI; URBINA, 2000), marcada pelas influências de construção cultural das ocupações tradicionalmente masculinas e pelas ocupações tradicionalmente femininas, como visto por Coimbra e Fontaine (2010). Portanto, a elaboração da H2 partiu de tal pressuposto, porém neste bloco foi possível ampliar as análises das variáveis dependentes utilizando critérios de acordo com as características pessoais de etnia e sociais de escola, renda familiar e exercício de trabalho remunerado.

Na totalidade das escalas quanto às crenças de autoeficácia ocupacional de formação, não foram identificadas diferenças entre sexos para o GC nem para o GE, mas foram identificadas diferenças nas categorias de agrupamentos das ocupações tanto para as crenças de autoeficácia ocupacional de formação quanto para os interesses ocupacionais. Já por meio das Tabelas 14 (GC) e 15 (GE), é possível identificar que a crença na capacidade de completar com sucesso a formação necessária para atuar nas categorias das ocupações e os interesses ocupacionais podem ser enviesados pela variável de sexo, visto que nas comparações entre os grupos há diferenças significativas nas médias. Embora o modelo teórico explicativo de interesses (LENT et al., 1994) não contemple diretamente a variável de sexo, é notório que haja interferências nos processos cognitivos dos estudantes quanto a essa questão, por meio das fontes de informação de autoeficácia. No modelo teórico explicativo de escolhas, os aspectos de sexos podem impactar nas experiências de aprendizagem que, por sua vez, impactam nas percepções das crenças de autoeficácia e as possíveis escolhas (LENT et al., 1994).

Ao observar as diferenças de médias entre sexos entre as categorias de agrupamentos de autoeficácia e interesses ocupacionais é possível apontar algumas tendências. Dentre elas, destaca-se que as médias maiores para cada sexo, nas quais houveram diferenças significativas, das categorias são ocupadas por atividades

predominantemente femininas ou masculinas. A partir do Quadro 9, nota-se que pelas categorização da CNAE BCDEF há ocupações que exigem o conhecimento em matemática, tais como engenheiro e arquiteto, o que pode ter sido percebido pelos estudantes como atividades tipicamente masculinas, conforme apontado na literatura (BETZ, 2004; COIMBRA; FONTAINE, 2010), semelhantemente ocorre nas ocupações CNAE GHI (comerciante, balconista, mecânico, motorista, engenheiro, cozinheiro, padeiro, pasteleiro, técnico em turismo). Observou-se uma tendência para os estudantes do sexo masculino em demonstrar médias maiores nas percepções de autoeficácia ocupacional de formação e interesses, nos diferentes tempos, para a categoria CNAE BCDEF.

Enquanto que nas ocupações CNAE N, Q, R e ST aparecem com predomínio em atividades tipicamente femininas (telefonista, recepcionista, secretária, estilista, monitor de crianças, atriz, cabeleireira, esteticista, empregada doméstica, assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, por exemplo). Deste modo, parece que o viés de sexo é ainda algo marcante nas escolhas das ocupações, como observado por Lent et al., (1991) e na perspectiva da TSCC essa questão passa pelo sociocultural. Vale mencionar que no Brasil, recentemente, foi divulgado por uma instituição de ensino superior pública um projeto em que visava atrair estudantes do sexo feminino para desenvolver trabalhos na área de exatas, engenharia e computação (ANUNCIAÇÃO, 2014), considerando-se a baixa concentração das estudantes em cursos desse setor. A iniciativa trazida pela instituição de ensino superior, com a tentativa de atrair as estudantes, pode refletir parte do que seja a realidade brasileira, na qual os interesses e escolhas dos jovens tendem a ser enviesadas pelas diferenças de sexo, ainda que suponha-se que na contemporaneidade a diferença seja menos acentuada.

Em relatório divulgado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014) sobre a mulher no mercado de trabalho referente aos anos 2012 e 2013 na região metropolitana de São Paulo, há resultados sobre as taxas de ocupações delas de acordo com as categorias de atividades econômicas. Conforme o relatório, as ocupações relacionadas à CNAE C da indústria de transformação e na

presente investigação são representadas por op. de fábrica, engenheiro, à CNAE F de construção (op. construção, arquiteto e engenheiro), à CNAE G de comércio, reparação de veículos automotores (comerciante, emp. comércio, mecânico), à CNAE H de transporte, armazenagem e correio (motorista, engenheiro) são aquelas mais ocupadas por homens. Nas Tabelas 14 e 15 observa-se que as médias mais altas da percepção de autoeficácia e interesses dessas categorias são justamente dos participantes masculinos.

No relatório do DIEESE (2014), os resultados das participantes do sexo feminino indicaram que as ocupações da CNAE N de atividades administrativas e serviços complementares (assist. adm., diretor/gerente, recepcionista/telefonista, porteiro, secretário), da CNAE Q de saúde humana e serviços sociais (assistente social, fisioterapeuta, psicólogo, sociólogo, agente de saúde, médico, enfermeiro, bombeiro, esteticista e biólogo) e da CNAE T de serviços domésticos (empregada doméstica) são mais ocupadas por mulheres do que por homens. Nos resultados encontrados, tais categorias refletem-se como as médias mais elevadas nos interesses das participantes mulheres. Vale lembrar que a pesquisa realizada pelo DIEESE (2014) na região metropolitana de São Paulo é a localidade geográfica de parte dos participantes da presente investigação, ainda que não se pretenda generalizar os dados, pode retratar um cenário semelhante ao interior do estado de São Paulo.

O panorama revelado pelo DIEESE (2014) parece refletir o que foi identificado nas percepções dos estudantes aqui pesquisados. Ainda que os dados sejam parciais, considerando-se a limitação das ocupações investigadas e que há as categorias de ocupações das quais não houveram diferenças significativas entre os gêneros, o que se nota, a partir da ótica da TSCC e dos fenômenos descritos, é que eles podem configurar possíveis fatores influenciadores das percepções dos estudantes, em especial as fontes de informação de autoeficácia retratadas pela via vicária ou persuasão social (BANDURA, 1997).

Na variável em que se considerou o domínio de processo das crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira, notou-se que as mulheres do GE apresentaram a maior média na totalidade da escala no pré-teste (Tabela 13). Em estudos

de culturas diversas, como na Turquia (IŞIK, 2010) e Estados Unidos (BROWN, 1999), não foram identificadas diferenças entre sexos quanto às crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira (IŞIK, 2010), ao passo que, em Portugal, os homens apresentaram maior confiança na capacidade de realização de atividades na tomada de decisão de carreira (KUMAR et al., 2007). Ao parece não uma consenso para este construto em se tratando das diferenças de sexo.

Vale salientar que na intervenção proposta pelo livro (AZZI et al., 2013c) há uma breve reflexão do personagem sobre a questão de sexos, em que se tenta diluir as pretensões ocupacionais a partir dessa ótica. Entretanto, ao que parece, ela não foi suficiente para diluir as percepções de autoeficácia de formação para atuação nas ocupações e interesses, e nem seria, isso por que uma característica cultural tão enrijecida não seria mudada com apenas a leitura de um capítulo de livro. As diferenças significativas entre sexos foram mantidas nas análises de comparação para as categorias de agrupamento das ocupações. Os achados relativos às comparações entre sexos apresentaram indicativos de que tais diferenças ainda carecem de superação.

A condição étnica, merecedora de atenção (BROWN et al, 1999), é identificada no modelo teórico explicativo, podendo impactar nas experiências de aprendizagem e consequentemente nas percepções de eficácia, interesses, objetivos e escolhas acadêmicas e profissionais (LENT et al., 1994, BROWN et al., 1999). No Brasil, a população negra e parda é historicamente retratada como excluída da sociedade, condição essa que comprometeu sua inclusão social, educacional e ocupacional, impactando o desenvolvimento escolar e profissional (DIEESE, 2013). A condição étnica e grupo social como variável de investigação e impacto nos recursos educacionais e profissionais não é exclusiva no Brasil, tendo sido apontada nos estudos de Brown et al., (1999), Gushue et al., (2006) e Okediji et al., (2008). Tais fatores justificam a investigação dos dados por essa variável, com destaque para os impactos das fontes de informação de eficácia (BANDURA, 1997).

Aspectos do mundo do trabalho relacionados à etnia são mencionados na Pesquisa de Emprego e Desemprego realizada em 2012 (DIEESE, 2013) na região metropolitana de

São Paulo sobre os negros no mercado de trabalho. Neste relatório é apontado que o crescimento econômico dos últimos anos teve impacto na redução das diferenças de taxas de desemprego total de negros e não negros. No entanto, as condições de trabalho exercidas por negros e não negros ainda são diferentes se analisados os dados do DIEESE (2013), que revelam que a taxa de desemprego é maior entre os negros do que os não negros. Tal perspectiva é considerada ao verificar as comparações entre grupos na presente pesquisa.

Ao considerar os resultados totais das escalas na comparação dos grupos quanto à etnia, os dados do GC apresentaram diferenças significativas somente para as crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira no pré-teste, com os estudantes que se declararam brancos apresentando maior média. Para o GE houve diferença significativa no número de ocupações apontadas, ambas ocorreram no pré-teste, com as maiores médias associadas aos participantes que se declararam negros/pardos.

Ao verificar as categorias dos agrupamentos ocupacionais, do GC e do GE, em que se apresentaram diferenças significativas, as maiores médias identificadas foram todas dos estudantes declarados negros ou pardos. Inicialmente, ao identificar que estudantes negros e pardos sentiram-se capazes de concluir com sucesso a formação acadêmica para atuar e tiveram interesses em diversas ocupações pareceu ser um dado positivo e importante quando relacionado à necessidade de mudanças sociais (HACKETT, 1999; GUSHUE et al., 2006) e ao verificar os dados do DIEESE (2013). Isto por que as percepções de crenças de autoeficácia se originam por diferentes práticas sociais e institucionais, nas quais forma culturalmente determinada, podem modificar a prevalência, forma e avaliação de diferentes fontes de informação sobre a autoeficácia (OETTINGEN, 1995).

Ao observar os dados do GC, notou-se que a média maior referente às percepções de crenças de autoeficácia ocupacional de formação foi a dos participantes que se declararam negros ou pardos para o agrupamento CNAEFormBCDEF, no qual incluem-se atividades ocupacionais da indústria extrativa, transformação, eletricidade e gás, água, esgoto e construção. Em relação ao GE, as maiores médias foram também as das respostas

dos participantes que se declararam negros e envolveram diversos agrupamentos conforme apontado na o Quadro 10, dentre elas destacam-se CNAE GHI (Comerciante, balconista, caixa, mecânico, motorista, engenheiro, cozinheiro, padeiro, pasteleiro, técnico em turismo) e CBO Comp.3. De acordo com os dados do DIEESE (2013), a distribuição dos ocupados por atividade econômica, segundo a cor, indicou que os negros superam os não negros em atividades de construção, transporte e armazenagem, atividades administrativas e serviços complementares, alojamento e alimentação, atividades de serviços, artes, cultura, esporte e recreação e serviços domésticos, coincidindo com parte das percepções de autoeficácia ocupacional dos estudantes aqui investigados. No entanto, não houve diferenças significativas e médias maiores para as ocupações que exigiam maior nível de competência (4) ou de CNAE JK (Informação/Comunicação, Atividades Financeiras) ou CNAE M (Atividades profissionais, científicas ou técnicas), podendo ser consideradas ocupações de maior prestígio social.

Para o GE, tanto no pré quanto no pós-teste, foram também identificadas médias maiores nas percepções de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais do grupo que se declarou negro ou pardo para a categoria CNAE P. Esta categoria é caracterizada pela “Educação” e constituída por ocupações de professores do ensino infantil, fundamental, médio e monitor de crianças. Enquanto que a categoria ocupacional CNAE ST (Outras atividades de serviços e serviços domésticos) não foi mantida com diferença significativa no pós-teste. Supõe-se que a intervenção possa ter refletido na ampliação das opções ocupações deste grupo.

Os dados do DIEESE (2013) indicam que ainda há diferenças entre os negros e não negros nas questões ocupacionais, e o próprio órgão reconhece que somente o crescimento econômico não garantirá igualdade de oportunidades, mas sim o nível de escolaridade, fator que contribuirá para o acesso e para trajetória dos indivíduos no mercado de trabalho (DIEESE, 2013). Isso parece fortalecer intervenções baseadas em orientação profissional, que aliada a iniciativas sociais e educacionais, possam colaborar para tentar amenizar as questões de diferenças sociais (LASSANCE; SPARTA, 2003; ABADE, 2005; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2011), sobretudo, numa visão da TSCC

intervenções que tragam mudanças que impactem em aspectos culturalmente determinados e que se esbarram nas percepções de autoeficácia (OETTINGEN, 1995).

Outro ponto a ser discutido refere-se ao fato de que os estudantes participantes da presente pesquisa eram oriundos de duas escolas públicas situadas em regiões e características distintas. A escola 1 está localizada numa cidade do interior de São Paulo, e a escola 2, numa cidade da região metropolitana de São Paulo. Cada região oferece oportunidades de formação e trabalho de modo distinto, além disso, a escola 2 apresentou uma característica peculiar por ter a experiência de participação nos projetos de intervenção anteriores em envolveram os dois primeiros livros modelo “Elpidio” (AZZI et al., 2013ab). Foi considerando essas condições que o critério de comparação entre as escolas foi escolhido. Ao comparar os grupos nos resultados totais das escalas, observou-se que a diferença significativa foi para o GE na variável número de ocupações apontadas do pós-teste, visto que a escola 2 obteve maior média ($m= 23,41$, $p= 0,049$). Diante de tal dado, supunha-se que a escola 2, por meio de seus estudantes, além de conhecer outros projetos denominados “Elpidianos”, poderia ter sido privilegiada por suas condições geográficas. Por estar localizada numa região metropolitana, poderia ter para si ofertas de formação e de trabalho mais expandidas do que a escola 1, cuja localização é o interior do estado. Para o GE, o destaque foi para as ocupações CNAE N (Atividades administrativas e serviços complementares).

Nas categorias de agrupamento das ocupações, para o GC e o GE, os resultados com diferenças significativas indicaram novamente que a escola 2 obteve as maiores médias. Embora se tenha notado a diferença em apenas 5 variáveis, esse dado leva a pensar que a experiência dos estudantes da escola 2, em projetos anteriores (AZZI et al., 2013ab), pode ter contribuído com o fortalecimento das crenças de autoeficácia ocupacional de formação e interesses deles. Tal dado sugere que a promoção de intervenções pelo escopo da TSC podem ser facilitadora a perspectiva de desenvolvimento dos estudantes (BETZ; SHIFANO, 2000; BETZ, 2004, MARTÍN, TEJEDOR, 2004; WANG, 2010).

Fatores externos podem influenciar o desenvolvimento de interesses e as escolhas no campo acadêmico e ocupacional, visto que o modo como são percebidos pelas pessoas pode servir como apoio, barreira ou oportunidades (BROWN; LENT, 2006), embora não sejam as únicas (LENT et al., 2003ab; b, 2010). A renda familiar e o exercício de um trabalho remunerado, se considerados fatores externos, podendo impactar nos processos cognitivos dos estudantes quanto às percepções de crenças de autoeficácia e aos interesses. Foi a partir desta consideração que tais critérios de análise foram selecionados.

No que se refere aos resultados de comparação entre os grupos de diferentes valores de renda familiar, observou-se que o GC apresentou dados permeados pela condição da renda familiar, visto as diferenças significativas encontradas com médias maiores foi para o grupo de maior ou igual 6 salários mínimos. No GE, por sua vez, as diferenças significativas observadas pela média maior ocorreu somente no pré-teste para o grupo de participantes que declararam ter renda familiar menor ou igual a 5 salários-mínimos. Com base nesses dados, infere-se que os estudantes com menor renda familiar do GC tenham restringido suas possibilidades de indicação nas ocupações citadas, de interesses e autoeficácia ocupacional de formação, ao passo que os estudantes do GE possam não ter considerado em demasia a condição financeira como totalmente obstrutiva a formação e interesses, possivelmente um efeito da intervenção realizada.

Apesar de Coimbra e Fontaine (2010) identificarem que as ocupações preferidas pelos estudantes por elas investigados terem apontamentos próximos da respectiva realidade socioeconômica, e Brown e Lent (2006) indicarem que a percepção de apoio e barreiras pode afetar a intenção de escolhas acadêmicas e profissionais, há dados de pesquisas empíricas em que a percepção de apoio e barreira não seriam a única variável a implicar diretamente nos critérios de escolha (LENT et al., 2003a e b; 2010). É sabido que a condição de renda familiar possa ser considerada como facilitador ou dificultador, porém de acordo com os dados do GE da presente investigação, essa variável pareceu ter sido amenizada. Embora seja necessário considerar o dado de que 61,3% (16.428.451) dos jovens brasileiros que trabalham, as atividades que são desempenhadas por eles não têm

relação com aquilo que estudam ou estudaram (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006), isso pode ocorrer possivelmente pelas limitações econômicas e sociais dos sujeitos.

A experiência de exercer um trabalho remunerado parece ter sido uma variável social relevante para as reflexões dos estudantes sobre o desenvolvimento de carreira. Esta foi a variável que mais se destacou quanto ao número de diferenças significativas de médias entre os participantes do GE. Para os não trabalhadores não se encontrou diferenças significativas para nenhuma das variáveis dependentes, como notado no Quadro 13. No que se refere aos resultados totais das escalas a média maior quanto às crenças de autoeficácia ocupacional de formação, aos interesses ocupacionais, ao número de ocupações em que se percebia capaz de completar com sucesso a formação necessária para atuar, tanto no pré-teste e pós-teste, foi relativa aos estudantes que exerciam algum trabalho remunerado, exceto para as crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira. Esse dado sugere que as experiências profissionais dos estudantes podem ter contribuído como fonte de informação para fortalecimento de suas percepções (BANDURA, 1997; LENT et al, 1994; BROWN; LENT, 2006; TEIXEIRA; GOMES, 2005; BADARGI; BOFF, 2010; VIEIRA, 2012).

Nas categorias de agrupamentos das ocupações a tendência foi mantida, ou seja, os participantes do grupo que exerciam trabalho remunerado apresentaram as médias mais elevadas do que aqueles que não o exerciam, tanto no GE quanto no GC, nas duas avaliações. Vale ressaltar que a categoria ocupacional com maior média entre os estudantes foi para a CNAE N que são relativas às atividades administrativas e serviços complementares (Assistente Administrativo, Diretor/gerente, Recepcionista/Telefonista/Porteiro e Secretário), possivelmente ocupações que estejam mais presentes no cotidiano deles. Porém, houveram outras categorias também com médias maiores e que foram identificadas tanto nas percepções de autoeficácia ocupacional quanto em interesses, tais como: CNAE A (Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura), M (Atividades profissionais, científicas e técnicas), N (Atividades administrativas e serviços complementares), R (Artes, cultura, esporte e recreação), ST (Outras atividades e serviços, serviços domésticos), CBO Comp 0, 2 e 4.

Exercer um trabalho remunerado pode ser visto por esses estudantes como uma oportunidade de desenvolvimento (SERRÃO; BALEEIRO, 2007; RAITZ; PETTERS, 2008; BRANCO, 2008). Parece, portanto, que a inserção no mercado de trabalho teve um *status* privilegiado por eles.

A H2, que previa identificar diferenças significativas na comparação entre aspectos pessoais (sexos, etnia) e sociais (escola, renda familiar e exercício ou não de trabalho remunerado) quanto as crenças de autoeficácia e interesses para o GE após o processo de intervenção (BETZ; SHIFANO, 2000) foi confirmada. É possível afirmar que a intervenção realizada não foi suficientemente capaz de neutralizar as diferenças pessoais e sociais nas percepções de capacidade quanto à ocupação bem como os interesses, o que parece uma utopia. Considerando que a realização da formação ou não de determinada ocupação pode ser independente da condição de aspectos pessoais e sociais, ainda é necessário que ocorram mudanças mais estruturadas socialmente, além da sugerida pela intervenção realizada neste trabalho.

Sobre as Análises comparativas e longitudinais entre Grupos e Tempos para as crenças de autoeficácia e interesses

O terceiro bloco de resultados permitiu testar a H 3 em que afirmou: As percepções das crenças de autoeficácia ocupacional de formação e de tomada de decisão de carreira dos estudantes estarão mais fortalecidas para aqueles estudantes participantes da intervenção no pós-teste. As atividades da intervenção consideraram não só as possibilidades de formação acadêmica tanto técnicas quanto universitárias, mas também a promoção de busca por informações. A participação dos estudantes na intervenção serviria como fonte de autoeficácia, pois possibilitaria a experiência de domínio e a experiência vicária (BANDURA, 1997; LENT et al., 2004, BETZ; SHIFANO, 2000).

O intervalo entre as avaliações foi de aproximadamente cinco meses, e nesse período de tempo foi possível identificar as percepções dos estudantes por meio das análises das variáveis que se alteraram e as que se mantiveram. Os dados comparativos de

análise de variância para medidas repetidas indicaram algumas tendências em relação aos resultados comparados no pré e pós-teste. Vale mencionar que a proposta da intervenção em si não teve como foco a abordagem direta sobre as ocupações e suas características. E sim, as temáticas sobre a definição de objetivos, a busca de informações, o planejamento e os aspectos envolvidos no desenvolvimento de carreira e a escolha acadêmica e profissional, com base no modelo teórico da TSCC. Embora não tenham sido abordadas de modo direto as informações relativas às ocupações, como realizado no trabalho de Betz e Shifano (2000), teve, na verdade, o intuito de oferecer e possibilitar a busca por elas e esperou-se que houvesse algum impacto nas percepções dos estudantes. A partir dessa constatação, discute-se a evolução dos resultados encontrados, ainda que não se pretenda classificá-los em níveis de alto, médio ou baixo.

Em relação aos grupos, foi observada no GC uma maior ocorrência de diminuição dos escores ao longo do tempo do que para o GE. Em relação ao GC, das variáveis que apresentaram diferenças significativas, todas indicaram uma diminuição ao longo do tempo. A partir das constatações mencionadas, observou-se que os estudantes do GC tenderam a diminuir suas percepções em relação à capacidade de completar com sucesso a formação das ocupações, a seus interesses e gostos, com predomínio da diminuição dos escores de interesses ocupacionais (Figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18 e 20), além das crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira quanto a reavaliação do planejamento de carreira.

Destaca-se que somente o GE apresentou aumento no escore com o passar do tempo, ainda que tenha ocorrido para uma única variável (CBO 0). Em relação ao GE, das variáveis que apresentaram diferenças significativas, três variáveis de interesses indicaram diminuição nos escores – categorias de acordo com a CNAE Q, R e CBO no nível de competência 4. Os estudantes do GE tenderam a manter os escores da maior parte de suas percepções de crenças de autoeficácia ocupacional, os interesses ocupacionais e as crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira no decorrer do tempo investigado.

Em vista de tais tendências, vale retomar o pressuposto de que as percepções das crenças de autoeficácia não são fixas e também não indicam diretamente as habilidades das pessoas, porém impactam os processos de escolhas, motivação, cognição e aspectos afetivos (BANDURA, 1997). Nesse sentido, vale também refletir sobre os possíveis efeitos da intervenção na amostra estudada (GE), apesar não se ter a pretensão de atribuir total causalidade a ela, se considerada a exposição dos estudantes a outras fontes de informações de seu convívio, tais como a mídia e pessoas importantes como professores, pais e amigos (SILVA, 2004; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006).

Ainda que os estudantes de ambos os grupos estivessem, pelo menos no período da pesquisa, numa fase intermediária do curso do ensino médio e que seus interesses e possíveis escolhas acadêmicas e de carreira possam ser repensadas e planejadas até o final do ensino médio, pode-se mencionar que o GE submetido à intervenção tenha sido sujeito de algum efeito dela. Os resultados encontrados para o GE podem indicar que a intervenção em questão, no mínimo, tenha diminuído a probabilidade de experiências limitadas dos estudantes quanto às questões de antecipação para o desenvolvimento de carreira, como sugerido na literatura (LENT et al., 1994; SILVA, 2004; SPARTA et al., 2005; BROWN; LENT, 2006; LAMAS et al., 2008; SILVA, 2010) acerca da temática. Diante do exposto, é possível assumir tal afirmação, visto que para essa amostra, não havia na escola nenhum programa oficial dessa natureza, sendo então a única experiência sistematizada vivenciada por eles.

Ao se analisarem as crenças de autoeficácia ocupacional de formação pelas categorias nas quais as ocupações foram organizadas, o GE apresentou aumento do escore na percepção quanto às ocupações agrupadas de acordo com a categoria de CBO no nível de competência 0. Como mencionado anteriormente, tais ocupações são aquelas em que não há competências definidas, graças à heterogeneidade das ocupações. Para as demais categorias das ocupações, pelo nível de competência, não houve modificações, o que parece indicar que a complexidade da ocupação tenha sido pouco considerada ao se refletir sobre a capacidade de completar com sucesso a formação, ao se averiguarem os diferentes níveis. Para o GC, a complexidade da ocupação pode ter sido considerada nas

reflexões quando, em duas categorias – as de níveis 0 e 3 –, houve diminuição no escore, ou seja, quando os estudantes perceberam-se menos capazes de completar os estudos com sucesso nas ocupações dessa categoria.

Na análise das crenças de autoeficácia ocupacional de formação pelas categorias da CNAE, para o GE, nas atividades econômicas segundo as quais as ocupações podem ser empregadas, não houve alterações nas percepções quanto à capacidade de concluir as exigências educacionais com sucesso. Para o GC, por sua vez, as atividades econômicas administrativas e serviços complementares (N) e de saúde humana e serviços sociais (Q) foram consideradas para que houvesse uma diminuição nas percepções de autoeficácia deles. Vale lembrar que em parte do conteúdo da intervenção proposta (AZZI et al., 2013c) foram abordadas reflexões na escolha acadêmica e profissional, a partir do dinamismo do mercado de trabalho, da localização geográfica das atividades/mercado e da saturação dele, o que pode ser um indicativo de que, para o GE, ideias preconcebidas sobre as ocupações e a formação delas podem ter sido melhor diluídas.

Pela perspectiva teórica, a percepção das crenças de autoeficácia constitui um importante processo cognitivo que tende a impactar o desenvolvimento de interesses e seleção de objetivos de carreira (LENT et al., 1994; LENT; BROWN; NOTA; SORESI, 2003; LENT et al., 2010), além de favorecer comportamentos de aproximação e evitação (BETZ, 2004). Ao verificar as alterações das percepções das crenças de autoeficácia dos diferentes grupos de estudantes participantes na presente pesquisa, é possível constatar que intervenções pautadas na TSCC constituem um importante mecanismo de reflexão e fonte de informação (BANDURA, 1997; BETZ; SHIFANO, 2000; MARTÍN; TEJEDOR, 2004; PELISSONI; POLYDORO, 2008; TEIXEIRA, 2008; WANG et al, 2010; VIEIRA, 2012).

Na análise dos interesses ocupacionais pelas categorias CBO e CNAE, observou-se que o GE apresentou diminuição em seus gostos e preferências para as ocupações em três variáveis, nas categorias da CNAE Q (saúde humana e serviços sociais), CNAE R (artes, cultura, esporte e recreação), e CBO no nível de competência 4. Embora os estudantes do GE tenham diminuído o interesse por tais ocupações, elas não

correspondem às categorias de diminuição das crenças de autoeficácia ocupacional identificadas, indicando que, mesmo com interesse menor, eles mantiveram as percepções nas crenças de autoeficácia ocupacional de formação. O GC, por sua vez, apresentou diminuição em interesses ocupacionais em sete variáveis, sendo elas na totalidade dos interesses e nas categorias da CNAE JK (informação e comunicação/atividades financeiras), M (atividades profissionais, científicas e técnicas), N (atividades administrativas e serviços complementares), OU (administração pública, defesa e seguridade social/organismos internacionais e outras instituições), e para o nível de competência da CBO 0 e 3. No GC, as crenças de autoeficácia ocupacional de formação diminuídas que coincidem com a diminuição dos interesses ocorreram com as categorias CNAE N e CBO 0 e 3.

Ao remeter os resultados encontrados à compreensão do construto de interesses pela abordagem da TSCC, um aspecto salientado é o de que os interesses tendem a se manter estáveis, mas podem se modificar caso as percepções das crenças de autoeficácia e de resultados também sejam alteradas. Tal mudança pode ocorrer em função de novas aprendizagens (BROWN; LENT, 2006). Ao observar a Figura 1 que representa o Modelo de Interesses (adaptada de LENT et al., 1994) de acordo com a TSCC, nota-se que os interesses podem promover a identificação dos objetivos, o envolvimento em atividades e a seleção delas para a realização e conseqüente revisão de fontes de autoeficácia (LENT et al., 1994). Ainda que se tenha uma diversidade ampla de ocupações pesquisadas, e considerando que os estudantes estão num período de estudo em que há possibilidades de exploração, a restrição de interesses parece limitar também as possibilidades de conhecimento sobre elas, não sendo o desejável (COSTA, 2007; SEMENSATO et al., 2009).

O construto de crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira envolve os julgamentos das pessoas em relação à capacidade de organizar e realizar atividades denominadas de processos, ou seja, de identificar fatores que relacionam análise e busca de informações quanto à escolha de carreira (BETZ, 2000). As crenças de autoeficácia na tomada de decisão de carreira são aspectos cognitivos importantes e que como constatado

em dados de pesquisa se relacionam com atividades de planejamento de carreira e projetos de vida (JIN et al., 2012), iniciativa (HAYES et al., 2012), atitudes e competências na maturidade para a carreira (CREED et. al., 2007) e intenções de empreendedorismo (JIANG; PARK, 2012). Tal dado remete a reconhecer e valorizar esses aspectos cognitivos quanto ao desenvolvimento de carreira. Porém, para o GE não houve alterações nas avaliações (pré e pós-teste).

Diante da condição de que parte da intervenção realizada foi pautada em questões que se relacionaram às atividades de processos (BETZ, 2000), esperava-se que houvesse aumento nas percepções de autoeficácia do GE, o que não ocorreu. Porém, elas foram mantidas sem ocorrência de diminuição. Esses dados corroboram parcialmente os estudos de Wang et al. (2010), em que o GE investigado por eles, após 3 meses da finalização de um programa de intervenção, foi inquirido novamente e mostrou manter suas percepções de autoeficácia elevadas.

Ao analisar as Tabelas 28 e 29 notou-se que nas categorias de ocupações pela CNAE A, BCDEF, GHI, P, ST e CBO no nível de competência 2 não houve diferenças significativas nos escores de crenças de autoeficácia de formação e interesses ocupacionais pela prova da Anova para medidas repetidas. Ou seja, não houve mudança na percepção dos estudantes nas crenças nem impacto nos interesses com categorias correspondentes. Para as categorias de autoeficácia ocupacional de formação da totalidade, CNAE JK e M, os escores foram mantidos, porém com os escores em interesses foram alterados. Ou seja, possivelmente os interesses tenham sido alterados por outra via que não a das crenças de autoeficácia, o que inclusive é esperado pela literatura (LENT et al., 1994).

A H3 foi parcialmente confirmada, visto que para o GE, houve a elevação da percepção em uma categoria (CBO 0) e diminuição em 3 categorias (CNAE interesse Q; R; e CBO 4), de modo que os participantes desse grupo mantiveram, ao longo do tempo, a maior parte das percepções de crenças de autoeficácia ocupacional de formação e na tomada de decisão de carreira. Para o GC as percepções de autoeficácia e os interesses

ocupacionais tenderam a diminuir em 12 categorias (CNAE N; Q; CBO 0; CBO 3; totalidade de interesses, CNAE JK; M; N; OU; CBO 0 3, AEDC).

8. CONSIDERAÇÕES

A presente investigação permitiu verificar as percepções dos estudantes do ensino médio em relação às crenças de autoeficácia ocupacional de formação, de autoeficácia na tomada de decisão de carreira e de interesses ocupacionais. Os objetivos deste trabalho foram alcançados e as hipóteses foram parcialmente confirmadas, como já mencionadas. No primeiro bloco de resultados foi possível identificar a coerência teórica (LENT et al, 1994), isto em função das correlações identificadas, com as quais se verificou a tendência dos participantes de se perceberem capazes de completar com sucesso a formação da ocupação e o interesse ocupacional pela mesma. Esses dados indicaram a relevância do construto verificado, com destaque aos aspectos motivacionais, cognitivos e de seleção de comportamentos que podem interferir nos processos de desenvolvimento de carreira. No segundo bloco de resultados, as comparações entre as variáveis pessoais e sociais indicaram que tais critérios se relacionaram com as percepções de autoeficácia e nos interesses ocupacionais dos estudantes do GE e GC. Por fim, no terceiro bloco de resultados, a constatação de maior relevância foi identificada nas percepções dos participantes do GC que tenderam a diminuir ao longo do tempo e as do GE, que tenderam a se manter, exceção notada para uma categoria que teve elevação e para três que diminuíram.

A pesquisa realizada mostrou que: 1) o fortalecimento das percepções de autoeficácia ocupacional de formação pode impactar nos interesses ocupacionais, 2) as percepções de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais dos estudantes são enviesadas pelas variáveis pessoais e sociais, 3) que intervenções podem impactar nas percepções de autoeficácia e interesses dos estudantes, 4) que práticas reflexivas na escola colaboram para a elaboração do projeto de vida do estudante, são viáveis e constituem a efetivação das políticas públicas educacionais, 5) que o livro “O futuro está logo ali, Elpídio” inicia as reflexões sobre desenvolvimento de carreira, mas não se encerram nele, 6) que a intervenção utilizando o livro “O futuro está logo ali,

Elpídio” pode ser desenvolvida em melhores condições e 7) reconhece-se que intervenções pautadas na abordagem da TSCC colaboram para mudanças pessoais e sociais, o que pode caracteriza uma ferramenta eficaz. A seguir, descrevem-se as considerações para cada apontamento da pesquisa.

Sobre o item 1) o fortalecimento das percepções de autoeficácia ocupacional de formação pode impactar nos interesses ocupacionais, esse é um ponto importante ao compreender o processo de desenvolvimento de carreira. Não é esperado que as pessoas sintam-se capazes realizar a formação necessária para todas as ocupações, mas é importante que se reconheça as fontes de informação de eficácia que elas estejam considerando. Isto por que, se de fato quanto menos se acredita em ser capaz de realizar uma determinada atividade de formação para a ocupação, menos se engajará para realizá-la (BANDURA, 1997; 2008, BETZ, 2004) e menos se interessará. Nesse sentido, vale pensar sobre os processos formativos ocupacionais, visto as relações estabelecidas entre autoeficácia, desempenho acadêmico, persistência ao longo do curso e decisão de carreira (LENT et al., 1984, 1986, 1987).

Em relação ao item 2) as percepções de autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais dos estudantes são enviesadas pelas variáveis pessoais e sociais, é possível afirmar que seja inevitável os aspectos idiossincráticos presentes nas percepções das pessoas. O que reforça a proposta da realização de intervenções que colaborem para a promoção de reflexões dos estudantes, e, sobretudo intervenções que sirvam como apoio para o engajamento deles em processos formativos para a atuação profissional de modo qualificado, crítico, consciente e não alienado.

No que se refere ao item 3) que intervenções podem impactar nas percepções de autoeficácia ocupacional de formação e interesses dos estudantes, reconhece-se que o resultado marcante neste trabalho foi o fato dos estudantes (GE) manterem suas percepções de autoeficácia ocupacional de formação ao longo do tempo. Ainda que os integrantes de ambos os grupos não tenham realizado uma efetiva escolha profissional, pelo menos naquele momento, em especial o GE, será necessário considerar para a escolha profissional um afunilamento das opções ocupacionais. É possível afirmar que

este afunilamento seja definido por outro fator que não apenas as percepções de autoeficácia ocupacional de formação. Ao verificar os dados de caracterização dos estudantes (GC e GE) sobre a pretensão de continuidade dos estudos após a finalização do ensino médio, notou-se que em termos de proporção parece equiparado que ambos os grupos almejam cursar ensino superior (GC=53,97% e GE= 50%). Embora as pretensões dos grupos sobre a continuidade dos estudos sejam semelhantes, vale lembrar que as percepções de autoeficácia ocupacional de formação e interesses de diferentes categorias do GC tenderam a diminuir. Não houve modificação nas percepções dos estudantes sobre a autoeficácia na tomada de decisão de carreira, isto pode ter ocorrido por vários fatores, tais como: os estudantes não se perceberem sensibilizados naquele momento para a tomada de decisão de carreira ou pelo fato da intervenção/instrumento não terem sido suficientes para promover/dimensionar este construto.

Sobre o item 4) é dito que práticas reflexivas na escola colaboram para a elaboração do projeto de vida do estudante, são viáveis e constituem a efetivação das políticas públicas educacionais. A propósito da intervenção, acreditou-se que a mesma pode contribuir como parte de uma formação do estudante do ensino médio ao mundo do trabalho, conforme definido pelos documentos oficiais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000; BRASIL, 2012). A partir dessas constatações, a intervenção realizada pode demonstrar ser uma alternativa viável que contribua para as reflexões dos estudantes quanto aos projetos de vida, em especial, ao desenvolvimento de carreira. Mas ainda não é suficiente, isso por que apenas refletir ou ter acesso à informação não garante que o estudante consiga efetivar suas aspirações acadêmicas e profissionais de modo qualificado.

Embora os professores facilitadores tenham contribuído para a realização da intervenção de exploração e no planejamento quanto ao futuro acadêmico e profissional, por meio de reflexões, um trabalho voltado para a orientação profissional na escola merece atenção. Isso para que sejam concretizadas as vinculações entre educação e trabalho de modo efetivo (BRASIL, 1996), que haja apoio de profissionais, visto outras experiências realizadas por docentes nesta temática (LAMAS et al., 2008; AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2011; AITA et al., 2012), que seja sistematizado e visível aos estudantes

(VALORE; CAVALLET, 2012), com perspectivas de ascensão sociolaboral (RIBEIRO, 2011c) e o reconhecimento de ideologias de contexto (FERRETTI, 1988). Ainda que tais perspectivas aparentem utopia, visto as tantas demandas reivindicadas do contexto escolar (MERCADANTE, 2013; PUENTES et al., 2012) elas não podem se sobrepor em questões de importância e merecendo uma articulação e integração.

No item 5) que o livro “O futuro está logo ali, Elpídio” inicia as reflexões sobre desenvolvimento de carreira, mas não se encerram nele, vale algumas reflexões. Na intervenção realizada com os estudantes do ensino médio, vale mencionar que não se teve a pretensão de contemplar e superar todas as menções e expectativas quanto à formação do estudante para o mundo do trabalho, como indicado na LDB (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e nas Diretrizes Curriculares do ensino médio (BRASIL, 2012). Assim também como não houve a pretensão de que os estudantes efetivassem suas escolhas de carreira ao final da intervenção, mas que, por meio de atividades guiadas e discutidas, buscassem e ampliassem informações com o propósito de refletir sobre o desenvolvimento profissional e qualificação de suas escolhas. Além disso, a intervenção caracterizou-se como uma prática educativa inovadora e sistematizada (BRASIL, 2009) e que ainda que a intervenção do projeto tenha sido encerrada na escola, o livro permaneceu com os estudantes participantes, como fonte de registro das atividades realizadas e posterior consulta e reflexão deles (LIMA, 2012).

O item 6) no qual é apontado que a intervenção utilizando o livro pode ser desenvolvida em melhores condições são necessárias algumas notas. Sobre os professores facilitadores, vale mencionar que não houve nenhum tipo de avaliação sobre o desempenho de cada um deles, e nem houve este propósito. Porém, a partir do breve contato com os professores, no período em que se desenvolveu o projeto, foi possível identificar demandas a respeito da aplicação da intervenção. Fato esse esperado nas circunstâncias do contexto. Dentre as principais demandas apresentadas por eles, pode-se citar a preocupação em responder perguntas específicas dos estudantes sobre profissões e cursos, e possibilidades de avaliação formal dos estudantes durante a intervenção que fosse integrada à disciplina. Diante deste fato, vale indicar que a realização de um

programa de preparação dos docentes para com a proposta do material em pesquisas futuras é bem-vinda, em especial para um conhecimento aprofundado da proposta teórica e para uma sensibilização ao processo de construção de projetos dos estudantes. Ainda no que concerne o envolvimento dos professores, vale mencionar que o processo de conciliar as atividades da intervenção com as da disciplina foi desafiador em relação à otimização do tempo disponível. Possivelmente uma intervenção que não concorresse com outros conteúdos pudesse ser mais atrativa para todos os envolvidos, ainda que fosse opcional para os estudantes, porém inserida na matriz curricular do nível de ensino, como uma proposta de justaposição e associada à infusão curricular.

A respeito do material utilizado, no caso, o livro, vale ressaltar que o volume utilizado (AZZI et al., 2013c) compõe parte de uma coleção direcionada a diferentes semestres do ensino médio, e que embora tratem de temáticas relacionadas numa mesma perspectiva teórica, são livros independentes. O que legitima a utilização de qualquer um dos volumes de modo isolado ou não. De qualquer forma, vale lembrar que os resultados encontrados sobre os estudantes da escola 2 sugerem que a vivência deles com os livros iniciais foram importantes, a ponto de demonstrar diferenças positivas para os estudantes mais experientes com os livros da série, ainda que as diferenças tenham ocorridas em apenas quatro variáveis.

No que se refere ao item 7) em que reconhece-se que intervenções pautadas na abordagem da TSCC são colaborativas para mudanças pessoais e sociais, vale ressaltar que segundo Lent et al. (2003a) é esperado que os estudantes percebam fontes de autoeficácia e consigam perceber apoio e condições de enfrentamento de barreiras que as fortaleçam. É esperado também que as experiências dos estudantes em intervenções não sejam limitadas e que estes explorem carreiras, tomadas de decisões e definição de objetivos (LENT et al., 2004; BROWN; LENT, 2006). Tais pressupostos colaboram para uma ativa participação do estudante na construção dos próprios projetos de vida e de carreira. Os resultados encontrados puderam reafirmar que a TSCC é uma proposta possível de intervenção, isso por que há evidências favoráveis a sua utilização conforme a literatura (BETZ; SHIFANO, 2000, WANG et al., 2010, MARTÍN; TEJEDOR, 2004).

Apesar da defesa em torno de intervenções que promovam espaços de discussões na escola a respeito da escolha profissional, vale reconhecer que nem todos conseguirão fazê-la, ou seja, independente da escolha realizada, provavelmente ela terá limitações. Como visto em Abramovay e Castro (2006) para 61,3% (16.428.451) dos jovens brasileiros que trabalham as atividades que são desempenhadas por eles não têm relação com aquilo que estudam ou estudaram. É necessário lembrar que a distribuição dos postos de trabalho na sociedade, não são escolhas exclusivas do sujeito, e sim multideterminada pelo capital social, econômico, cultural (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2011), flexibilização do trabalho e do emprego (GUICHARD, 2012) e a reconfiguração das atividades laborais (ANTUNES, 2003; 2009). Ainda que haja intervenções sobre o desenvolvimento de carreira, em especial no contexto escolar, ela não garante o planejamento e a escolha profissional seja efetivada. Porém, a falta de intervenção sobre a temática colabora para uma reprodução social de modo desigual, o que não é o desejado.

Esse estudo teve várias limitações que foram relativas ao instrumento utilizado e a intervenção realizada. No que concerne ao uso do instrumento Escala de Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses, vale observar que as ocupações descritas nessa escala não contemplaram todas as ocupações existentes no contexto brasileiro, conforme consta no CBO. Com base na constatação dessa limitação, é importante ressaltar a parcialidade das percepções dos estudantes quanto às ocupações investigadas, visto que se supõe a possibilidade de haver outras ocupações de interesses dos estudantes deles que não tenham sido citadas. Quanto à intervenção as limitações foram relativas às condições de preparação e disponibilidade de tempo dos professores facilitadores para conciliá-lo com o conteúdo da disciplina.

A partir dos resultados aqui encontrados é possível sugerir pesquisas que: 1) sejam de caráter quase experimental e se dediquem a explorar intervenções em alunos de ensino médio na escola pública no que se refere à escolha profissional, 2) que sejam ampliadas para estudantes de outros níveis de ensino como o fundamental e até abranja o ensino médio técnico, 3) que sejam longitudinais, inclusive com acompanhamento após a finalização do ensino médio, 4) que envolvam análises qualitativas, além das

quantitativas, por meio de entrevistas e questionários abertos, e por fim, 5) que explorem os diversos modelos teóricos da TSCC com estudantes brasileiros. E especialmente, recomenda-se a utilização do programa de intervenção do livro “O futuro está logo ali, Elpídio” para estudantes do ensino médio. Isto se justifica por ele colaborar para que os estudantes reflitam sobre suas aspirações acadêmicas e profissionais, bem como o planejamento delas (DANTAS et al., 2013), pelas reflexões proporcionadas aos professores, pela linguagem acessível e, sobretudo, pela proposta teórica do qual foi inspirado, a TSCC com destaque para a promoção de fontes de eficácia pela via da experiência vicária. E de acordo com Teixeira (2007) que o estudante tenha uma postura ativa e não reativa em relação ao seu futuro profissional/acadêmico.

Na expectativa de que a presente investigação tenha proporcionado reflexões sobre o campo do trabalho e a finalidade educacional do ensino médio é que ele se encerra. E é na valorização do contexto educacional, na qual se prevê que a formação do estudante para o mundo do trabalho por meio de competências básicas que posicionem o educando como sujeito atuante e produtor de conhecimento, que acompanhe as mudanças contemporâneas, que seja integrada e articulada pelo significado dado ao conhecimento escolar, por meio da contextualização, o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000). E por acreditar que tudo isso possa ser vivenciado pelos estudantes e que seja muito diferente do que constatou Ribeiro (2011c) sobre relatos de jovens que estavam em busca de trabalho, sendo que para eles, o processo educativo tinha valor instrumental, apenas como passaporte para a inserção no mercado de trabalho, e não como valor formativo.

Espera-se que este trabalho tenha contribuído para provocar diferentes reflexões nos estudantes, e que provocados possam ter ampliado a busca de informações e as terem reconhecido. Que a partir deste reconhecimento, sejam capazes de repensar sobre suas escolhas e iniciar a elaboração de seu projeto de vida, a partir de uma formação educativa, percebendo-se capazes de realizações, apesar das dificuldades.

9. REFERÊNCIAS

ABADE, F.L. Orientação Profissional no Brasil: Uma revisão histórica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Juventude, Juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006. 744 p.

AGUIAR, F.H.R.; CONCEIÇÃO, M.I.G. Orientação vocacional como tema transversal: uma experiência com profissionais da educação. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, p. 107-117, jan.-jun. 2011.

AITA, E.B.; RICCI, P.S.P.; TULESKI, S.C. A orientação profissional na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Relato de experiência. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 175-177, jan.-jun. 2012.

AMBIEL, R.A.M.; NORONHA, A.P.P. Construção dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 23-32, jan.-abr. 2011a.

AMBIEL, R. A. M. ; NORONHA, A.P.P. Avaliação preliminar dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional. **Revista IRICE**, v. 22, p. 71-81, 2011b.

AMBIEL, R.A.M.; NORONHA, A.P.P.; SANTOS, A.A.A. Escala de Auto-Eficácia para Escolha Profissional: avaliação preliminar das propriedades psicométricas. **Psicología para América Latina**, v. 21, p. 1-9, 2011.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANTUNES, R. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 229-237, 2003.

ANTUNES, R. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 12, n. 2 p. 131-132, jul.-dez. 2009.

ANUNCIACÃO, S. **Lugar de menina é na computação**. Disponível em <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/595/lugar-de-menina-e-na-computacao>> acesso em 22 de julho de 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

AZZI, R.G; POLYDORO, S.A.J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (org.).

Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010, p. 126-144.

AZZI, R.G.; DANTAS, M. A.; BENASSI, M.T.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; MACIEL, A.C. **Conversas do Elpídio sobre o estudar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013a.

AZZI, R.G.; BENASSI, M.T.; MACIEL, A.C.; DANTAS, M. A.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; **Conversa sobre Autorregulação da Aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013b.

AZZI, R. G.; DANTAS, M. A.; BENASSI, M.T.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **O futuro está logo ali, Elpídio** – Entre nesta conversa de pensar o que vem adiante. São Paulo: Casa do Psicólogo, 201c.

BARDAZI, M. P.; BOFF, R.M. Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 41-56, mar. 2010.

BARDAZI, M. P.; HUTZ, C.S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v.14, n.1, p.95-105, jan./abr., 2009.

BANDURA, A. **Social Foundations of thought and action.** A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: New Jersey, 1986.

BANDURA, A. **Self-efficacy:** The exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

BANDURA, A. Adolescent development from an agentic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T.. **Self-efficacy beliefs of adolescents.** IAP (Information Age Publishing). USA, 2006a, p. 1-43.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents.** IAP (Information Age Publishing). USA, 2006b, p. 307-337.

BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos.** Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 176.

BARROS, A. F. de. Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 165-175, jul.-dez. 2010.

BETZ, N.E. Self-efficacy Theory as a Basis for career assessment. **Journal of career assessment**, v. 8, n. 3, p. 205-222, 2000.

BETZ, N.E. Contributions of self-efficacy Theory to career counseling: a personal perspective. **The Career Development Quarterly**, v. 52, p. 340-353, jun. 2004.

BETZ, N.E.; HACKETT, G. The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. **Journal of Counseling Psychology**, v. 28, n. 5, p. 399-410, 1981.

BETZ, N. E.; KLEIN, K. L.; TAYLOR, K. M. Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. **Journal of Career Assessment**, v. 4, p. 47-57, 1996.

BETZ, N. E.; SHIFANO, R. S. Evaluation of an Intervention to Increase Realistic self-efficacy and interests in College Women. **Journal of Vocational Behavior**, v. 56, p. 35-52, 2000.

BRANCO, P. P. M. Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 129- 148.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução Nº 2. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 30 de janeiro de 2012.

BOCK, S.D. O Neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional. In: BOCK, A.M.B. (org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 365- 382.

BOCK, S. D.. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio.** 160 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

BORGES, A. L. A. **A Auto-Eficácia em Estudantes Universitários:** Um estudo de Tradução e Validação da Career Decision Self-Efficacy Scale. Universidade Federal de Uberlândia, 132 f. Uberlândia, 2009.

BROWN, S.D; DARDEN, E.E.; SHELTON, M.L.; DIPOTO, M.C. Career Exploration and self-efficacy of high school students: are there urban/suburban differences? **Journal of Career Assessment**, v. 7, n. 3, p. 227-237, 1999.

BROWN, S.D; LENT, R.W. Preparing adolescents to make career decisions. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, 2006, p. 201-223, Information Age Publishing.

CAMPOS, L.F.L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Alinea, 2004.

CARDOSO, P.; MOREIRA, J.M. Self-efficacy beliefs and the relation between career planning and perception of barriers. **Int J. Educ Vocat Guidance**, v. 9, p. 177-188, 2009.

COIMBRA, S. M. G. **Estudo diferencial da autoeficácia em alunos do 9º ano de escolaridade.** 295 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2000.

COIMBRA, S.M.; FONTAINE, A.M. Será que sou capaz? Estudo diferencial de autoeficácia com alunos do nono ano. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 1, p. 5-22, 2010.

CORROCHANO, M.C.; FERREIRA, M.I. C.; FREITAS, M.V.; SOUZA, R. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.

CORTI, A. P.; SOUZA, R.; ALVES, T.; SANTOS, M. A. Que ensino médio queremos? Relatório Final. Pesquisa Quantitativa e Grupos de Diálogo sobre ensino médio. Ação Educativa. São Paulo, 2008.

COSTA, J.M. Orientação Profissional: um outro olhar. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 79-87, out.-dez. 2007.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** Trad. Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. Rev. técnica José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003.

CREED, P.A.; PATTON, W.; PRIDEAUX, L. Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. **Journal of adolescence**, v, 30, p. 377-392, 2007.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para a psicologia: usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DANTAS, M. A. ; AZZI, R. G. ; BORDINHAO, A. M. L. **Primeiras reflexões de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública sobre contribuições do livro Conversas do Elpídio sobre o futuro**. In: XI Simpósio de orientação Vocacional e Ocupacional, 2013, São Paulo. Qual Orientação Profissional precisamos e queremos? Impasses éticos, práticos e teóricos diante das novas realidades sócio laborais.". São Paulo: Vetor, 2013. p. 77-77.

DANTAS, M. A. ; AZZI, R. G. Um Estudo da Escala de Autoeficácia na Tomada de Decisão de Carreira. (no prelo).

DANTAS, M. A. ; AZZI, R. G.; NORONHA, A.P.P. Evidências de validade da Escala de Autoeficácia Ocupacional de Formação e Interesses. (no prelo).

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Pesquisa de emprego e desemprego. **Os negros no mercado de trabalho da região metropolitana de São Paulo**. DIEESE, Novembro, 12 os. 2013.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **A presença feminina no mercado de trabalho em 2013**. Região Metropolitana de São Paulo. DIEESE, Março, n.25, 2014.

FERRETTI, C. J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org). **Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180-216.

GLAZER, S.L.; BARDAGI, M.P. Habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em final de curso. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 80, p. 148-165, 2011.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C.; AZZI, R.G., DANTAS, M.A. Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o ensino médio. **EccoS – Revista Científica**, v. 12, n. 1, p. 51-68, 2010.

GUICHARD, J. Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 139-152, 2012.

GUIMARÃES, N.A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (org). **Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008, p.129- 148.

GUSHUE, G.V.; SCANLAN, K.R.L.; PANTZER, K.M.; CLARKE, C.P. The Relationship of career Decision-Making Self-efficacy, Vocational Identity, and Career Exploration Behavior in African American High School Students. **Journal of Career Development**, v. 33, n. 1, p. 19-28, set. 2006.

HAYES, D.; HUEY, E.L.; HULL, D.M.; SAXON, T.F. The influence of Youth assets on the Career Decision Self-efficacy in Unattached Jamaican Youth. **Journal of Career Development**, v. 39, n. 5, p. 407-422, 2012.

HIRT, L.U., RAITZ, T.R. Revisitando a literatura sobre escolha e orientação profissional no Brasil . **LaSalle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 15, n. 1, p. 11-24, jan.-jun., 2010.

HERR, E.L. Abordagens as intervenções de carreira: perspectiva histórica. In: TAVEIRA, M.C, SILVA, J.T. **Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 13-28.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Classificação Nacional das Atividades Econômicas** (Versão 2.0). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Primeiros resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua 2012 e 2013. Relatório Técnico, 2013, p.30.

INEP. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Acesso em www.inep.gov.br, 06 maio 2011.

INEP. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resumo Técnico – Censo escolar 2011. Acesso em www.inep.gov.br, 29 julho 2012.

IŞIK, E. Career Decision Self-efficacy among Turkish undergraduate students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 8-2, n. 21, p. 749-762, 2010.

JIN, L.; YE, S.; WATKINS, D. The Dimensionality of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form Among Chinese Graduate Students. **Journal of Career Assessment**, v. 20, n. 4, p. 520-529, 2012.

JIANG, Z.; PARK, D.S. Career decision-making self-efficacy as a moderator in the relationships of entrepreneurial career intention with emotional intelligence and cultural intelligence. **African Journal of Business Management**, v. 6, n. 30, p. 8.862-8.872, 2012.

KOBER, C.M. **Tempo de decidir**: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio. 331 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, 2008.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. 77 p.

KUMAR, M.E.; SILVA, J.T.; PAIXÃO, M.P. Os projectos de vida nos estudantes do ensino superior: relação com o optimismo e a autoeficácia de carreira. **Psychologica**, v. 44, p. 45-62, 2007.

LAMAS, K.C.A.; PEREIRA, S.M.; BARBOSA, A.J.G. Orientação Profissional na escola: uma pesquisa com intervenção. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 2, n. 1, jan.-jun., p. 60-68, 2008.

LASSANCE, M. C.; SPARTA, M. A Orientação Profissional e as Transformações no Mundo do Trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1/2, p. 13-19, 2003.

LENT, R.W.; BROWN, S.D. On conceptualizing and assessing Social cognitive constructs in career research: a measurement guide. **Journal of Career Assessment**, v. 1, p.12-35, 2006.

LENT, R.W.; BROWN, S.D.; BRENNER, B.; CHOPRA, S.B.; DAVIS, T.; TALLEYRAND, R.; SUTHAKARAN, V. The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: a Test of Social Cognitive Hypotheses. **Journal of Counseling Psychology**, v. 48, n. 4, p. 474-483, 2001.

LENT, R. W.; BROWN, S.D.; HACKETT, G. Toward a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. Monograph. **Journal of Vocational Behaviors**, v. 45, p. 79-122, 1994.

LENT, R.W.; BROWN, S.D.; LARKIN, K.C. Relation of self-efficacy expectations to Academic Achievement and Persistence. **Journal of Counseling Psychology**, v. 31, n. 3, p. 356-362, 1984.

LENT, R.W.; BROWN, S.D.; LARKIN, K.C. Self-efficacy in the Academic Performance and Perceived Career Options. **Journal of Counseling Psychology**, v. 33, n. 3, p. 265-269, 1986.

LENT, R.W.; BROWN, S.D.; LARKIN, K.C. Comparison of Three Theoretically derived variables in predicting Career and Academic Behavior: self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. **Journal of Counseling Psychology**, v. 34, n. 3, p. 293-298, 1987.

LENT, R. W.; BROWN, S.D.; NOTA, L.; SORESI, S. Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 62, p. 101-118, 2003a.

LENT, R. W.; BROWN, S.D.; SCHIMIDT, J.; BRENNER, H.L.; LIONS, H.; TREISTMAN, D. Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative Social Cognitive Models. **Journal of Counseling Psychology**, v. 50, n. 4, p. 458-465, 2003b.

LENT, R.W.; HACKETT, G.; BROWN, S.D. Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. **Evaluar**, n. 4, 2004.

LENT, R. W.; LOPES, F.G.; BIESCHKE, K.L. Mathematics self-efficacy: sources and relation to science-based career choice. **Journal of counseling Psychology**, v. 38, n. 4, p. 424-430, 1991.

LENT, R.W.; LENT, R.W., PAIXÃO, M.P.; SILVA, J.T.; LEITÃO, L.M. Predicting occupational interest and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. **Journal of Vocational Behavior**, v. 76, p. 244-251, 2010.

LIMA, A.B. Dualismo no Ensino Médio: uma questão superada? In: PUENTES, R.V., LONGAREZI, A.M., AQUINO, O.F. (org.). **Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LOPES, A.R.; TEIXEIRA, M.O. Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p. 7-14, 2012.

LOPEZ, F.G.; LENT, R.W.; BROWN, S.D.; GORE, P.A.J. Role of Social-Cognitive Expectations in High School students' Mathematics-Related Interest and Performance. **Journal of Counseling Psychology**, v. 44, n. 1, p. 44-52, 1997.

LUNA, I.N. Empreendedorismo e orientação profissional no contexto das transformações do mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p.111-116, 2012.

MANDELLI, M.T.; SOARES, D.H.P.; LISBOA, M.D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, v. 63 (n. especial), p. 1-104, 2011.

MARTÍN, M.A.C.; TEJEDOR, E.M. La escala de autoeficácia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones Del instrumento. **Revista de Psicodidáctica**, n. 14, p.99-114, 2002.

MARTÍN, M.A.C.; TEJEDOR, E.M. Autoeficácia y Madurez Vocacional. **Psicothema**, Espanha, v. 16, n. 2, p. 229-234, 2004.

MELO-SILVA, L.L.; BONFIM, T.A.; ESBROGEO, M.C.; SOARES, D.H.P. Um estudo preliminar sobre práticas em Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1/2, p. 21-34, 2003.

MELO-SILVA, L.L.; LASSANCE, M.C.P.; SOARES, D.H.P. A Orientação Profissional no contexto da Educação e Trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 2, p. 31-52, 2004.

MERCADANTE, A. (Ministro de Estado da Educação). **Perspectivas da educação no Brasil**. Apresentação realizada ao Congresso Nacional. 10 abr. 2013.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

MORGAN, T., NESS, D. Career Decision-Making Difficulties of First-Year Students. **The Canadian Journal of Career Development**, v. 2, n. 1, p. 33-39, 2003.

MOURA, C.B.; SAMPAIO, A.C.P.; MENEZES, M.V.; RODRIGUES, L.D. Uso de relatos escritos como instrumento de avaliação e intervenção em orientação profissional. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 20, n. 3, set.-dez., p. 83-98, 2003.

MUNHOZ, I.M.S.; MELO-SILVA, L.L. Educação para a carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, p. 37-48, jan.-jun. 2011.

NORONHA, A.P.P.; AMBIEL, R.A.M. Orientação profissional vocacional: análise da produção científica. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 75-84, jan.-jun. 2006.

NORONHA, A.P.P.; AMBIEL, R.A.M. Fontes de eficácia e interesses profissionais: relações entre pais e filhos. **Evaluar**, v. 8, p. 32-45, 2008.

NUNES, M. F. O. **Escala de Fontes de eficácia percebida**: aplicação com jovens em escolha profissional. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2007.

NUNES, M.F.O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p.29-42, jun. 2008.

NUNES, M.F.O.; NORONHA, A.P.P. Escala de autoeficácia para Atividades Ocupacionais: construção e estudos exploratórios. **Revista Paideia**, v. 18, n. 39, p. 111-124, 2008.

NUNES, M.F.O.; NORONHA, A.P.P. Modelo sócio-cognitivo para a escolha de carreira: o papel da autoeficácia e de outras variáveis relevantes. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. especial, p. 16-35, 2009a.

NUNES, M.F.O.; NORONHA, A. P. P. Autoeficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do Ensino Médio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 102-115, 2009b.

NUNES, M.F.O.; NORONHA, A. P. P. Associações entre autoeficácia para atividades ocupacionais e interesses em adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 1-9, 2011a.

NUNES, M.F.O., NORONHA, A.P.P. Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais: estudo da estrutura interna e precisão. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2011b.

NUNES, M. F. O., OKIMO, E.T.K.; NOCE, M.A.; JARDIM-MARAN, M.L.C. Interesses profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. **Aval. Psicol.**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, dez. 2008.

NUNES, C. H. S. S. ; PRIMI, R.. Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. In: SANTOS, A. A. A., ANACHE, A. A., VILLEMOR-AMARAL, A. E., WERLANG, B. S. G., REPPOLD, C. T., NUNES, C. H. S. S., CORRÊA, F. B., TAVARES, M., FERREIRA, M. C., NASCIMENTO, R., PRIMI, R. (Org.). **Avaliação Psicológica: Diretrizes na Regulamentação da Profissão**. Ied.Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010, v. 1, p. 101-127.

OETTINGEN, G. Perpectivas interculturales sobre autoeficácia. In: BANDURA, A. **Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual**. Bilbao: Desclée, 1999, p. 131-153.

OKEDIJI, A.A.; OFFIONG, U.; UMOH, O.O.; SANNI, K.B.; EZEH, L.N.; AFOLABI, O.A. The influence of dwelling place and self-efficacy on career decision-making. **Global journal of humanities**, Nigéria, v. 7, n. 1 e 2, p. 19-25, 2008.

OURIQUE, L. R.. **Auto-eficácia e Personalidade no Planejamento de Carreira de Universitários**. 84p. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Psicologia, 2010.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 176, 2008.

PELISSONI, A.M.S.; POLYDORO, S.A.J. **Auto-eficácia na transição para o trabalho: um estudo com estudantes concluintes do ensino superior**. In: XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos, Universidade do Minho, Portugal , 2008.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R.G.; VIEIRA, D. Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia. Em: SANTOS, A.A.A.; BORUCHOVITH, E.; NASCIMENTO, E.; SISTO, F.F. (orgs.). **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 189-210.

POLYDORO, S.A.J.; VIEIRA, D.; AZZI, R. G.; DANTAS, M. A. Avaliação da autoeficácia no domínio de carreira. In: BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A.; NASCIMENTO, E. (org). **Avaliação Psicológica nos contextos educativos e psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, p. 301-328.

PRESTI, A.L.; PACE, F.; MONDO, M.; NOTA, L.; CASARUBIA, P.; FERRARI, L.; BETZ, N.E. An examination of the Structure of the Career Decision Self-efficacy Scale (Short Form) Among Italian High School Students. **Journal of Career Assessment**, v. 21, n. 2, p. 337-347, 2013.

PRIMI, R.; MANSÃO, C.M.; MUNIZ, M.; NUNES, M.F.O. **SDS – Questionário de Busca autodirigida: Conhecendo as profissões: caderno de carreiras**. Trad. E adap. NUNES, M.F.O. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PUNTES, R.V.; FALEIRO, W.; LEONARDI, E.S. O Ensino Médio Brasileiro: análise de documentos oficiais. In: PUNTES, R.V.; LONGAREZI, A.M.; AQUINO, O.F. (org.) **Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RAITZ, T.R.; PETTERS, L.C.F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 408-416, 2008.

RAMOS, M.N.O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

RIBEIRO, M.A. Demandas em Orientação Profissional: Um Estudo Exploratório em Escolas Públicas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1/2, p. 141-151, 2003.

RIBEIRO, E.L.P.; LÂNES, P. **Diálogo Nacional para uma política pública de juventude**. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Polis, 2006.

RIBEIRO, M.A. A influência psicossocial da família e das escolas no projeto de vida no trabalho dos jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 5, n. 1, São João Del Rei, p. 120-130, jan.-jul. 2010.

RIBEIRO, M.A. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, v. 63, (n. spe.), p. 1-104, 2011a.

RIBEIRO, M.A. Breve histórico dos primórdios da Orientação Profissional. In: RIBEIRO, M.A.; MELO-SILVA, L.L. **Compêndio de orientação profissional e de carreira, Volume 1**: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2011b, p. 15-22.

RIBEIRO, M.A. Orientação Profissional: uma proposta de Guia Terminológico. In: RIBEIRO, M.A.; MELO-SILVA, L.L. **Compêndio de orientação profissional e de carreira, Volume 1**: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2011c, p. 23-67.

RIBEIRO, M.A.; UVALDO, M.C.C. Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 8, n. 1, p. 19-31, 2007.

SANTOS, A.A.A.; MOGNON, J.F.; JOLY, M.C.A. Crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em formandos de engenharia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 2, p. 197-204, jul.-dez., 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Paulo Miceli. 1. Ed. Atual. São Paulo: SE, 2011. 152 p.

SEMENSATO, A.C.; VALERIA, C.; BENDER, C.; CAMARGO, C.; MATA, D.; SILVA, E.O.; ANTONIASSE, J.; CERVINHANE, R.; FURTUOSO, S.; TAVARES, T.; PESSINI, M.A. Um estudo qualitativo sobre orientação vocacional e profissional: direções possíveis, desafios necessários. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 1, p. 29-40, jan.-mar. 2009.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M.C. Formação para o mundo do trabalho: Desafios e perspectivas. In: INSTITUTO CREDICARD (org.) **Preparação para o mundo do trabalho**. Coord. Silvia Esteves. Jovens Escolhas em rede com o futuro. São Paulo, 2007.

SILVA, F.F. **Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social**: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio. 239 f. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010.

SILVA, J.S. A influência dos Meios de Comunicação Social na problemática da Escolha Profissional. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 4, p. 60-67, 2004.

SILVA, J.T.; PAIXÃO, M.P.; ALBUQUERQUE, A. M. Características psicométricas da versão portuguesa da Career Decision Self-efficacy Scale-Short Form (CDSE-SF). **Psychologica**, v. 51, p. 27-46, 2009.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1/2, p. 1-11, 2003.

SPARTA, M., BARDAGI, M.P., ANDRADE, A.M.J. Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. **Aletheia**, n. 22, p. 79-88, jul.-dez. 2005.

SOUZA, L.G.S.; MENANDRO, M.C.S., BERTOLLO, M.; ROLKE, R.K. Oficina de Orientação Profissional em uma Escola Pública: Uma abordagem Psicossocial. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, p. 416-427, 2009.

STĂRICĂ, E.C. Predictors for career indecision in adolescence. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 33, p. 168-172, 2012.

TEIXEIRA, M. de L.T. Juventude, exclusão e processos educativos. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M.H.T. A. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, Série ABEP Formação, 2011.

TEIXEIRA, M.O. As crenças de eficácia acadêmica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. **Psychologica**, v. 44, p. 11-23, 2007.

TEIXEIRA, M.O. A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 2, p. 9-16, 2008.

TEIXEIRA, M.O.; CALADO, I. Avaliação de um programa de educação para a carreira: um projeto de natureza exploratória. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 213-218, jul.-dez. 2010.

TEIXEIRA, M.A.P.; GOMES, W.B. Decisão de Carreira entre Estudantes em fim de curso Universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 327-334, 2005.

TEIXEIRA, M.A.P.; LASSANCE, M.C.P.; SILVA, B.M.B.; BARDAGI, M.P. Produção Científica em Orientação Profissional: uma análise da Revista Brasileira de Orientação Profissional. **Revista de Orientação Profissional**, v. 8, n. 2, p. 25-40, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VALORE, L.A.; CAVALLET, L.H.R. Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 354-363, 2012.

VIEIRA, D. **Transição do Ensino Superior para o trabalho: o poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais**. Porto: Edições Politema, 2012.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J.L. A autoeficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, R. G; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006, p. 25-58.

WANG, J.; ZHANG, D.; SHAO, J. Group training on the improvement of college students' career decision-making self-efficacy. **Health**, v. 2, n. 6, p. 551-556, 2010.

ZIBAS, D.M.L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, abr., p. 2005.

ZIMMERMAN, B.J.; CLEARY, T.J. Adolescent's development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, IAP (Information Age Publishing), USA, p. 45-69, 2006.

ANEXO B QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL-1

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO 1

Nome:Data:/ /

Idade: Sexo: () feminino () masculino

Período: Série:

Escola: Cidade:

1. Cursou o Ensino fundamental em: () escola pública () escola privada
2. O tipo do curso do Ensino Fundamental foi: () convencional – 1ª a 8ª série () supletivo
3. Fez o Ensino Fundamental nesta mesma escola? sim () não ()
4. Pretende concluir o ensino médio? sim () não ()
5. Pretende ingressar no ensino superior? sim () não ()
6. Já repetiu algum(a) ano/série? sim () não () Se sim, qual?
7. Exerce trabalho remunerado? sim () não ()
 - 7.1 Se sim, este trabalho:
 - () ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo
 - () ocupa apenas um período do dia
 - () é em tempo integral
 - 7.2 Número médio de horas semanais de trabalho:.....
8. Até que nível seu pai estudou?
 - a) ensino fundamental incompleto e) ensino superior incompleto
 - b) ensino fundamental completo f) ensino superior completo
 - c) ensino médio incompleto g) não sei
 - d) ensino médio completo
9. Até que nível sua mãe estudou?
 - a) ensino fundamental incompleto e) ensino superior incompleto
 - b) ensino fundamental completo f) ensino superior completo

c) ensino médio incompleto

g) não sei

d) ensino médio completo

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO-2

Nome: Idade: Data de aplicação: / /

.....

Sexo: () feminino () masculino Mora em: () Zona Rural () Zona Urbana

Você se considera: () Branco(a) () Negro(a) () Pardo(a) () Amarelo(a) () Indígena

Período: Série/Turma: Escola: Cidade:

.....

1. Pretende concluir o ensino médio? sim () não ()

1.1 Por quê? _____

2. Sobre os estudos, o que pretende fazer após o término do Ensino Médio?

() Ensino Superior () Ensino Técnico () Cursos de Qualificação Profissional () Não estudar

3. Se pretende continuar os estudos, já escolheu o curso que deseja cursar? () Sim () Não

3.1 Se sim,

qual?.....

4. Você trabalha e recebe pagamento por isso? sim () não ()

4.1 Se não, pretende trabalhar quando?.....

4.2 Se sim, o que faz?.....

4.3 Se sim, este trabalho:

() ocorre em períodos alternados (turnos) ou sem horário fixo

() ocupa apenas um período do dia

() é em tempo integral

4.4 N° médio de horas semanais de trabalho:.....Salário mensal: R\$.....

5. Após o término do Ensino Médio, pretende conciliar trabalho e estudos? () Sim () Não

6. O que gosta de fazer quando tem tempo livre/finais de semana?

.....

7. Mora em: () casa própria () casa alugada () casa financiada () casa cedida

8. Tem acesso à internet em casa () na escola () na Lan House () na Ong () em Programas do Governo () não tenho acesso

9. Até que nível seu pai estudou?

- a) ensino fundamental incompleto
- b) ensino fundamental completo
- c) ensino médio incompleto
- d) ensino médio completo
- e) ensino superior incompleto
- f) ensino superior completo
- g) não sei

9.1 Atividade profissional do pai:.....

10. Até que nível sua mãe estudou?

- a) ensino fundamental incompleto
- b) ensino fundamental completo
- c) ensino médio incompleto
- d) ensino médio completo
- e) ensino superior incompleto
- f) ensino superior completo
- g) não sei

10.1 Atividade profissional da mãe:.....

11. Renda Mensal familiar:

- a) menor que 1 salário -mínimo
- b) entre 1 e 5 salários -mínimos
- c) entre 6 e 10 salários -mínimos
- d) entre 11 e 15 salários -mínimos
- e) acima de 15 salários-mínimos

12. Como você avalia sua experiência no Ensino médio? E o que mais lhe motiva em cursar este nível de ensino?

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – FCM UNICAMP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO A PARTIR DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE CARREIRA

Pesquisador: Marilda Aparecida dantas Graciola

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09248912.0.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 160.016

Data da Relatoria: 27/11/2012

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora esclarece que o programa Elpídio visa discutir o planejamento do futuro acadêmico e/ou profissional sendo guiado por um livro em que o personagem Elpídio desenvolve diálogo com o seu interlocutor de modo que apresente suas reflexões e busca de informações que embasem suas escolhas. O presente projeto compreende um estudo longitudinal em que participarão 100 estudantes do ensino médio de ambos gêneros, matriculados na segunda série e de diferentes turnos de estudo de duas escolas públicas. Para os estudantes menores que 18 anos, a participação ficará submetida a autorização dos pais ou responsáveis. Os estudantes serão alocados em dois grupos: um grupo de estudantes (grupo experimental), que responderão aos instrumentos de pesquisa e participarão da aplicação de um programa de estudo referente ao Projeto Elpídio e outro grupo (controle) de estudantes que apenas responderá ao instrumento de pesquisa. Serão excluídos estudantes de outra série escolar e de escolas particulares.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar as relações entre crenças de autoeficácia para a tomada de decisões, autoeficácia ocupacional (formação), interesses, objetivos e ações frente a escolha de carreira em estudantes brasileiros de duas escolas públicas do ensino médio antes e depois da participação no projeto de intervenção Elpídio 3, bem como de estudantes não participantes do projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, não há riscos nem benefícios previstos aos sujeitos de pesquisa.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

FACULDADE DE CIENCIAS
MEDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



Entendemos que há possibilidade de benefício social pela construção do conhecimento como um todo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da tese de doutorado da pesquisadora responsável, sob orientação de docente da instituição. Serão avaliados cerca de 100 sujeitos de pesquisa, estudantes do segundo grau (portanto população vulnerável, menores de idade).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pela pesquisadora e pelo responsável da instituição proponente (diretor da FC/Unicamp). Não foram acrescentadas as cartas de autorização dos locais onde serão recrutados os sujeitos de pesquisa, sendo que a pesquisadora informa que somente entrará em contato com a direção das duas escolas públicas após aprovação do projeto pelo CEP. O projeto de pesquisa gerado pela Plataforma Brasil contém todos os itens preenchidos, cronograma adequado e indicação de financiamento com recursos próprios. A pesquisadora apresentou o questionário de caracterização assim como e-mails solicitando autorização pelos autores para aplicação da escala "Escala de AE Ocupacional", "Escala AE na tomada de decisão" questionário sobre objetivos e ações. O TCLE é voltado aos responsáveis legais, trazendo informações do estudo, contato da pesquisadora e do CEP.

Recomendações:

1. Lembramos que o TCLE deve ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador (resolução 196/96 CNS/MS, artigo IV.2 d e e).
2. Se o TCLE tiver mais de uma página, o sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas desse documento, apondo suas assinaturas na última página do referido termo (Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS).
3. A divulgação das formas de contato do pesquisador, no TCLE, visa que os sujeitos de pesquisa possam tirar dúvidas referentes aos procedimentos do estudo, as quais não podem ser respondidas pelo CEP, cabendo a este o recebimento de reclamações ou denúncias referentes aos aspectos éticos do protocolo.
4. Pelas características da população a ser estudada, entendemos que serão avaliados apenas sujeitos de pesquisa menores de idade, razão pela qual o TCLE foi direcionado aos responsáveis legais. Caso a pesquisadora considere que possam ser incluídos maiores de idade, seria recomendado adequar um modelo de TCLE para essa situação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo, TCLE e demais documentos adequados.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

FACULDADE DE CIENCIAS
MEDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAMPINAS, 30 de Novembro de 2012

Assinador por:
Carlos Eduardo Steiner
(Coordenador)

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Via do Participante)²²

Prezados responsáveis,

Meu nome é Marilda Aparecida Dantas Graciola, sou pesquisadora da Faculdade de Educação da UNICAMP sob orientação da Profa. Dra. Roberta G. Azzi. Irei iniciar um projeto sobre reflexões acerca da carreira educacional e profissional com os alunos do Ensino Médio. Esse projeto será realizado na escola ao longo do ano letivo, com atividades durante o horário de aula regular ou fora do horário de seu filho. Um professor, selecionado pela direção da escola, irá aplicar o projeto elaborado por nós.

O projeto denominado “Crenças de Autoeficácia de Carreira de estudantes do Ensino Médio” integra a pesquisa “Desenvolvimento De Carreira De Estudantes Do Ensino Médio Público a partir Da Teoria Social Cognitiva”, cujo objetivo geral é identificar, descrever e analisar as variáveis envolvidas no processo de desenvolvimento de interesses e escolhas educacionais e profissionais dos estudantes. Esse projeto será composto por livros e alguns questionários. Nos livros, seu filho poderá encontrar orientações sobre busca de informações de carreira e profissões e a se organizar e melhorar seu estudo. Nos questionários, seu filho responderá perguntas sobre o que eles acreditam em relação à própria capacidade para ocupar determinadas profissões e a busca por informações que o ajude a escolher, como também sobre a impressão que eles tiveram do livro e das atividades propostas durante o projeto. No final do projeto, iremos analisar as respostas de todos os estudantes para saber sobre a contribuição do projeto. É importante dizer que as informações obtidas pelos questionários serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e que a opinião e o nome de seu filho não serão revelados.

²² A segunda via deste documento foi entregue assinada pelo pai/mãe ou responsável. O termo de consentimento foi impresso numa única folha.

Para que seu filho possa participar de todas as atividades do projeto (responder aos questionários de pesquisa, por exemplo) será necessário entregar esta carta assinada por um dos pais (ou responsável legal por ele). A participação nas atividades de respostas aos questionários de pesquisa é voluntária.

É importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes e não há riscos previsíveis. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Agradecemos sua colaboração.

Responsável pela Pesquisa: Marilda Aparecida Dantas Graciola sob orientação da Profa. Dra. Roberta G. Azzi, Faculdade de Educação UNICAMP/ e-mail: neapsi@teoriasocialcognitiva.net.br

Comitê de Ética em Pesquisa: (19) 3521-8936 ou 3521-7187

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 – CEP 13083-887 Campinas – SP e-mail: cep@fcm.unicamp.br

<p>Eu, _____ concordo que meu Filho _____ participe da pesquisa sobre Orientação de Estudos para identificar, descrever e analisar as variáveis envolvidas no processo de desenvolvimento de interesses e escolhas educacionais e profissionais dos estudantes, integrante do projeto “Desenvolvimento De Carreira De Estudantes Do Ensino Médio Público a partir Da Teoria Social Cognitiva”, a ser realizada pelos pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento ficará sob meus cuidados.</p>
--

<p>Local (Cidade e Nome da Escola):</p> <p>Assinatura: _____ Data: _____ ____/____/____</p>

ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Termo de Autorização da Instituição Escolar

Eu, _____,
RG: _____ diretor(a) da Escola Estadual _____,
DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pelo estabelecimento de ensino em que se pretende coletar dados, que fui devidamente esclarecido(a) sobre o estudo sobre variáveis relativas às vivências acadêmicas e escolares dos estudantes de ensino médio e planejamento de futuro, integrante do Projeto de Pesquisa intitulado: “Crenças de Autoficácia de Carreira de Estudantes do Ensino Médio” cujo título do projeto submetido ao CEP denomina-se “Desenvolvimento De Carreira De Estudantes Do Ensino Médio Público a partir Da Teoria Social Cognitiva”, sob responsabilidade da doutoranda Marilda Aparecida Dantas Graciola, sob orientação da Profa. Dra. **Roberta Gurgel Azzi**, da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Por meio desta autorizo o desenvolvimento do Projeto Elpídio (que compõe a pesquisa citada) com os alunos do Ensino Médio.

O projeto Elpídio não apresenta riscos previsíveis, despesas ou benefícios diretos aos participantes. Os participantes não terão ônus financeiro e nem acadêmico com a pesquisa, não haverá qualquer forma de reembolso de dinheiro. Cabe ainda esclarecer que a participação será voluntária e sigilosa (será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes e das escolas), sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os participantes poderão desistir de integrar a amostra da pesquisa ao longo de sua realização, sem punição ou prejuízo.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa.

Pedreira, de março de 2013.

Escola Estadual Diretor (a) da escola

ANEXO F	CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES PARA PESQUISAS DOMICILIARES - COD
---------	---

Grandes Grupos	Os grandes grupos formam o nível mais agregado da classificação. Comportam dez conjuntos, agregados por nível de competência e similaridade nas atividades executadas. É a categoria de classificação mais agregada. Reúne amplas áreas de emprego, mais do que tipos específicos de trabalho.
GG 1- Membros Superiores do Poder Público, Dirigentes de Org. De Interesse Público E De Empresas, Gerentes	Este grande grupo compreende profissões cujas atividades principais consistem em definir e formular políticas de governo, leis e regulamentos, fiscalizar a aplicação dos mesmos, representar as diversas esferas de governo e atuar em seu nome, preparar, orientar e coordenar as políticas e as atividades de uma empresa ou de uma instituição, seus departamentos e serviços internos. Estes profissionais não possuem um nível de competência pré-definido na Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1). Refletem diferentes atividades e distintos graus de autoridade, de todas as esferas de governo e esferas de organização, empresarial, institucional e religiosa do país, tais como legisladores, governadores, prefeitos, dirigentes sindicais, dirigentes de empresas, chefes de pequenas populações indígenas e dirigentes de instituições religiosas.
GG 2 - Profissionais Das Ciências E Das Artes	Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos profissionais de alto nível e experiência em matéria de ciências físicas, biológicas, sociais e humanas. Também está incluído neste grande grupo pessoal das artes e desportos, cujo exercício profissional requer alto nível de competência como, por exemplo, maestros, músicos, dentre outros. Suas atividades consistem em ampliar o acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas; aplicar conceitos e teorias para solução de problemas ou por meio da educação, assegurar a difusão sistemática desses conhecimentos. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências nível quatro da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).
GG 3 - Técnicos De Nível Médio	Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem, para seu desempenho, conhecimentos técnicos e experiência de uma ou várias disciplinas das ciências físicas e biológicas ou das ciências sociais e humanas. Essas atividades consistem em desempenhar trabalhos técnicos relacionados com a aplicação dos conceitos e métodos em relação às esferas já mencionadas referentes à educação de nível médio. A maioria das ocupações deste grande grupo relaciona-se ao nível 3 de competência da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).
GG 4 - Trabalhadores De Serviços Administrativos	Este grande grupo compreende dois subtipos. Aqueles que realizam trabalhos burocráticos, sem contato constante com o público e trabalhadores administrativos de atendimento ao público. O primeiro

	<p>subtipo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos e experiência necessários para ordenar, armazenar, computar e recuperar informações. As atividades consistem em realizar trabalho de secretaria, digitar e/ ou escanear e reproduzir textos e dados em computadores, realizar outros tipos de operação em equipamentos de escritório. O segundo subtipo compreende atividades de fornecimento de serviços a clientes como os realizados por auxiliares de biblioteca, documentação e correios, operadores de caixa, atendentes etc. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competência de nível 2 da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>
GG 5 - Trabalhadores Dos Serviços, Vendedores Do Comércio Em Lojas E Mercados	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas tarefas principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e a experiência necessários para as prestações de serviços às pessoas, serviços de proteção e segurança ou a venda de mercadorias em comércio e mercados. Tais atividades consistem em serviços relacionados a viagens, trabalhos domésticos, restaurantes e cuidados pessoais, proteção às pessoas e bens e a manutenção da ordem pública, venda de mercadorias em comércio e mercados. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências de nível 2 da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>
GG 6 - Trabalhadores Agropecuários, Florestais, Caça E Pesca	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e a experiência necessários para a obtenção de produtos da agricultura, da silvicultura e da pesca. Suas atividades consistem em praticar a agricultura a fim de obter seus produtos, criar ou caçar animais, pescar ou criar peixes, conservar e plantar florestas e em vender, quando se trata dos trabalhadores dedicados à agricultura e à pesca comerciais, produtos a compradores, a organismos de comercialização ou em mercados. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências de segundo grau, segundo a definição da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO 88 (1).</p>
GG 7 - Trabalhadores Da Produção De Bens E Serviços Industriais	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e as atividades necessários para produzir bens e serviços industriais. O GG 7 concentra os trabalhadores de produção extrativa, da construção civil e da produção industrial de processos discretos, que mobilizam habilidades psicomotoras e mentais voltadas primordialmente à forma dos produtos, enquanto no GG 8 concentram-se os trabalhadores que operam processos industriais contínuos, que demandam habilidades mentais de controle de variáveis físico-químicas de processos.</p>
GG 8 - Trabalhadores	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades</p>

<p>Da Produção De Bens E Serviços Industriais</p>	<p>principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e as atividades necessários para produzir bens e serviços industriais. O GG 7 concentra os trabalhadores de produção extrativa, da construção civil e da produção industrial de processos discretos, que mobilizam habilidades psicomotoras e mentais voltadas primordialmente à forma dos produtos, enquanto no GG 8 concentram-se os trabalhadores que operam processos industriais contínuos, que demandam habilidades mentais de controle de variáveis físico-químicas de processos.</p>
<p>GG 9 - Trabalhadores de Reparação E Manutenção</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem, para seu desempenho, os conhecimentos e as atividades necessários para reparar e manter toda a sorte de bens e equipamentos, seja para uso pessoal, de instituições, empresas e do governo.</p>
<p>GG 0 - Membros das Forças Armadas, Policiais E Bombeiros Militares</p>	<p>Este grande grupo compreende as ocupações vinculadas às Forças Armadas, que é composta por pessoas que, por decisão própria ou obrigação, prestam normalmente serviços nas diferentes armas e em serviços auxiliares e não desfrutam da liberdade de aceitar um emprego civil. Integram os membros do exército, da marinha e da aeronáutica e outros serviços assim como as pessoas recrutadas compulsoriamente para cumprir o serviço militar. Também fazem parte deste grande grupo policiais e bombeiros militares. Esse grande grupo é heterogêneo no que se refere ao nível de competência de seus membros, englobando diferentes esferas de autoridade.</p>

ANEXO G – Análise das Ocupações pela Classificação Nacional das Atividades Econômicas

Prezado colaborador,

Considerando as características das ocupações, escreva para cada uma delas na coluna “CNAE” a letra (de A a U) correspondente à seção de atividades econômicas, conforme a descrição da página anterior.

OCUPAÇÕES	Juízes			Concla	Final	OCUPAÇÕES	Juízes			Concl a	Fin al
	1	2	3				1	2	3		
Contabilista	K	K	K	*	K	Técnico(a) de Informática	M	M	J	J	M/J
Agricultor (a)	A	A	A	A	A	Empreg(a) dom.)/ Auxiliar de limpeza	T	T	T	T	T
Assistente social	Q	Q	Q	Q	Q	Ator/Atriz	R	R	R	*	R
Fisioterapeut a	Q	Q	Q	Q	Q	Técnico(a) em Turismo	I	M	R	*	I/M /R
Pescador(a)	A	A	A	A	A	Bombeiro	Q	O	O	*	O/ Q
Professor(a) de Educação Fundamental	P	P	P	P	P	Advogado(a)	O	M	M	M	O/ M
Comerciante	G	M	G	G	M/G	Policial	O	O	O	O	O
Operário da const. civil /obras públ. (pedreiro, en canador)	F	F	F	F	F	Cabeleireiro(a)	S	S	S	S	S
Psicólogo(a)	Q	M	Q	Q	M/Q	Músico/Mus icista	R	M	R	*	M/ R
Sociólogo(a)	Q	M	Q	*	M/Q	Engenheiro	A; B; C; D; E; F; H	M	M	M	A/ B/C /D/ E/ H/ M
Agrônomo(a))	A	M	A	M	M/A	Escritor(a)	R	M	J	*	R/ M/I
Jornalista	J	J	J	J	J	Barbeiro	S	S	S	S	S
Eletricista	D	M	D	*	M/D	Estilista de moda	R	M	R	M	M/ R
Biólogo(a)	A	M	M	Q	A/M /Q	Médico(a)	Q	M	Q	Q	Q/ M

Agente de saúde	Q	Q	Q	*	Q	Professor(a) do Ensino Médio	P	P	P	P	P
Motorista profissional	H	H	H	*	H	Assistente administrativo	N	N	N	*	N
Atleta ou Jogador(a) profissional	R	R	R	*	R	Operário(a) de fábrica	B; C	C	C	*	C/B
Enfermeiro(a)	Q	Q	Q	Q	Q						
Esteticista	S	Q	S	S	S/Q						
Coz(a), Padeiro(a) ou Pasteleiro(a)	I	I	I	I	I						
Arquiteto(a)	F	F	F	*	F						
Monitor(a) de crianças**	P; I; R	R	R	*	R/P						
Empregado(a) do com.(balconista de loja, caixa,...)	G	G	G	*	G						
Diretor(a) ou Gerente empresa ou organização	N	M	N	*	M/N						
Professor(a) de Educação Infantil	P	P	P	P	P						
Recepc, Telefonista ou Porteiro(a)	S	N	N	*	S/N						
Político(a)	O	O	O	*	O						
Mecânico(a)	G	G	G	*	G						
Diplomata	U	U	U	U	U						
Crítico literário	R	M	R	*	R/M						
Juiz(a)	O	M	M	M	O/M						
Veterinário(a)	A	M	M	M	A/M						
Fotógrafo(a)	R	S	S	*	R/S						
Secretário(a)	N	N	N	N	N						

Não encontrado*

27 ocupações com concordância total entre os juízes, o que corresponde a 53% (ocupações pintadas em verde)

20 ocupações com concordância parcial entre os juízes (alocados em duas CNAE), o que corresponde a 39% (ocupações pintadas em amarelo)

04 ocupações com concordância parcial entre juízes (alocados em três ou mais CNAE), o que corresponde a 8% (ocupações pintadas em azul)

Anexo H

Estatística descritiva dos GE (Pré e Pós-teste)

Grupo	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D. P.	MÍN	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
EXPERIM	AEF1total	81	2.22	1.68	0.33	1.02	1.84	2.90	9.16
	AE_Formacao1	103	2.34	1.69	0.00	1.08	1.98	3.16	9.16
	AEF1Interes	79	1.62	0.32	1.12	1.37	1.57	1.84	2.82
	AE_Interesse1	103	1.67	0.36	1.12	1.37	1.59	1.90	3.00
	NumOcupacoes1	103	17.71	12.82	2.00	9.00	14.00	23.00	51.00
	CNAE1FormA	103	2.11	2.06	0.00	0.00	1.50	3.50	8.83
	CNAE1FormBCDEF	103	2.42	2.43	0.00	0.00	1.80	3.80	9.20
	CNAE1FormGHI	103	2.64	2.32	0.00	0.86	2.14	4.00	9.14
	CNAE1FormJK	103	2.99	2.44	0.00	1.25	2.33	4.75	9.25
	CNAE1FormM	103	2.65	1.78	0.00	1.22	2.11	3.89	9.39
	CNAE1FormN	103	3.77	3.09	0.00	0.75	3.75	6.25	10.00
	CNAE1FormOU	103	1.76	2.10	0.00	0.00	1.00	2.83	9.83
	CNAE1FormP	103	1.74	2.37	0.00	0.00	0.00	3.25	9.00
	CNAE1FormQ	103	2.26	1.92	0.00	0.80	2.00	3.40	9.90
	CNAE1FormR	103	2.48	1.92	0.00	1.00	2.22	3.78	8.00
	CNAE1FormST	103	2.07	2.18	0.00	0.00	1.50	3.33	9.50
	CNAE1InterA	103	1.63	0.48	1.00	1.33	1.67	2.00	3.00
	CNAE1InterBCDEF	103	1.62	0.52	1.00	1.20	1.60	1.80	3.00
	CNAE1InterGHI	103	1.69	0.48	1.00	1.29	1.57	2.00	3.00
	CNAE1InterJK	103	1.81	0.52	1.00	1.50	1.75	2.25	3.00
	CNAE1InterM	103	1.78	0.38	1.11	1.50	1.76	2.00	3.00
	CNAE1InterN	103	1.96	0.62	1.00	1.50	2.00	2.50	3.00
	CNAE1InterOU	103	1.58	0.52	1.00	1.17	1.50	2.00	3.00
	CNAE1InterP	102	1.47	0.54	1.00	1.00	1.25	1.75	3.00
	CNAE1InterQ	103	1.69	0.45	1.00	1.30	1.70	2.00	3.00
	CNAE1InterR	103	1.76	0.46	1.00	1.33	1.78	2.11	3.00
	CNAE1InterST	103	1.57	0.49	1.00	1.17	1.50	1.83	3.00
	CBO1FormComp0	103	2.24	2.06	0.00	0.86	1.43	3.71	9.86
	CBO1FormComp2	103	1.97	1.92	0.00	0.47	1.53	2.80	8.80
	CBO1FormComp3	103	2.15	1.96	0.00	0.86	1.43	2.71	8.14
	CBO1FormComp4	103	2.59	1.79	0.00	1.25	2.21	3.83	9.46
	CBO1InterComp0	103	1.66	0.45	1.00	1.29	1.57	1.86	3.00
	CBO1InterComp2	103	1.52	0.42	1.00	1.21	1.40	1.67	3.00
	CBO1InterComp3	103	1.60	0.43	1.00	1.29	1.57	1.71	3.00
CBO1InterComp4	103	1.76	0.40	1.08	1.54	1.71	2.00	3.00	
AEDCtotal1	84	7.83	1.28	2.00	7.12	7.88	8.80	10.00	
EXPERIME	AEF2total	94	2.23	1.58	0.20	1.04	2.03	3.10	8.90
	AE_Formacao2	103	2.31	1.59	0.20	1.08	2.12	3.16	8.90
	AEF2Interes	90	1.62	0.36	1.08	1.35	1.55	1.82	2.82
	AE_Interesse2	103	1.62	0.35	1.08	1.35	1.55	1.82	2.82
	NumOcupacoes2	103	18.56	13.56	1.00	8.00	15.00	25.00	51.00
	CNAE2FormA	103	1.96	1.73	0.00	0.50	1.50	3.17	7.83
	CNAE2FormBCDEF	103	2.22	2.34	0.00	0.00	1.60	3.40	10.00
	CNAE2FormGHI	103	2.70	2.27	0.00	1.00	2.43	3.86	10.00
	CNAE2FormJK	103	3.06	2.30	0.00	1.25	2.75	4.75	9.50
	CNAE2FormM	103	2.69	1.67	0.00	1.39	2.61	3.61	8.06
	CNAE2FormN	103	3.43	2.79	0.00	1.25	3.00	5.50	10.00
	CNAE2FormOU	103	1.84	2.19	0.00	0.00	1.17	3.00	10.00
	CNAE2FormP	103	1.73	2.39	0.00	0.00	0.75	2.50	9.50
	CNAE2FormQ	103	2.19	2.03	0.00	0.70	1.80	3.50	8.00
	CNAE2FormR	103	2.55	2.02	0.00	1.00	2.11	3.83	8.89
	CNAE2FormST	103	2.00	2.11	0.00	0.00	1.50	3.17	10.00
	CNAE2InterA	103	1.58	0.41	1.00	1.33	1.50	1.83	2.67
	CNAE2InterBCDEF	103	1.59	0.53	1.00	1.20	1.40	1.80	3.00
	CNAE2InterGHI	103	1.68	0.51	1.00	1.29	1.57	2.00	3.00
	CNAE2InterJK	103	1.77	0.53	1.00	1.25	1.75	2.00	3.00
	CNAE2InterM	103	1.72	0.37	1.00	1.47	1.72	1.89	2.78
	CNAE2InterN	103	1.87	0.61	1.00	1.50	2.00	2.33	3.00
	CNAE2InterOU	103	1.51	0.50	1.00	1.00	1.33	1.83	3.00
	CNAE2InterP	103	1.43	0.59	1.00	1.00	1.00	1.75	3.00

CNAE2InterQ	103	1.60	0.45	1.00	1.20	1.50	1.90	2.60
CNAE2InterR	103	1.71	0.46	1.00	1.33	1.67	2.00	2.89
CNAE2InterST	103	1.56	0.46	1.00	1.17	1.50	1.83	3.00
CBO2FormComp0	103	2.39	1.98	0.00	1.00	2.14	3.29	10.00
CBO2FormComp2	103	1.85	1.78	0.00	0.53	1.20	2.67	9.67
CBO2FormComp3	103	2.24	1.77	0.00	1.00	2.00	3.00	8.57
CBO2FormComp4	103	2.53	1.72	0.00	1.21	2.38	3.63	8.33
CBO2InterComp0	103	1.61	0.46	1.00	1.29	1.57	1.86	3.00
CBO2InterComp2	103	1.49	0.41	1.00	1.20	1.40	1.73	2.93
CBO2InterComp3	103	1.61	0.42	1.00	1.29	1.57	1.86	2.86
CBO2InterComp4	103	1.68	0.38	1.00	1.38	1.67	1.92	2.71
AEDCtotal2	94	7.79	1.50	1.44	7.08	7.94	8.92	10.00

Continuação- Estatística descritiva do GC (Pré e Pós-teste)

Grupo	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
CONTROLE	AEF1total	58	2.50	1.72	0.18	1.02	2.24	3.92	7.20
	AE_Formacao1	63	2.48	1.68	0.18	1.02	2.25	3.69	7.20
	AEF1Interes	48	1.62	0.27	1.12	1.39	1.61	1.83	2.18
	AE_Interesse1	63	1.63	0.28	1.12	1.39	1.63	1.84	2.18
	NumOcupacoes1	63	16.73	11.04	1.00	8.00	15.00	23.00	50.00
	CNAE1FormA	63	2.03	2.14	0.00	0.00	1.50	3.17	6.83
	CNAE1FormBCDEF	63	2.38	2.38	0.00	0.00	2.00	3.80	8.60
	CNAE1FormGHI	63	3.06	2.39	0.00	1.00	2.71	4.86	8.86
	CNAE1FormJK	63	2.90	2.36	0.00	0.75	2.50	4.75	9.50
	CNAE1FormM	63	2.90	2.01	0.00	1.11	2.56	4.78	6.83
	CNAE1FormN	63	4.22	3.37	0.00	1.25	4.00	7.25	10.00
	CNAE1FormOU	63	2.11	1.94	0.00	0.00	1.50	3.33	7.83
	CNAE1FormP	63	2.06	2.54	0.00	0.00	1.25	3.50	9.75
	CNAE1FormQ	63	2.35	2.22	0.00	0.50	1.67	3.70	7.70
	CNAE1FormR	63	2.58	1.93	0.00	1.00	2.11	4.11	7.22
	CNAE1FormST	63	2.02	2.02	0.00	0.00	1.67	3.17	6.83
	CNAE1InterA	63	1.55	0.43	1.00	1.17	1.50	1.83	3.00
	CNAE1InterBCDEF	63	1.56	0.44	1.00	1.20	1.40	1.80	3.00
	CNAE1InterGHI	63	1.73	0.40	1.00	1.29	1.71	2.00	2.57
	CNAE1InterJK	63	1.72	0.51	1.00	1.25	1.75	2.00	2.75
	CNAE1InterM	63	1.74	0.37	1.06	1.44	1.72	2.06	2.50
	CNAE1InterN	63	1.94	0.65	1.00	1.25	2.00	2.50	3.00
	CNAE1InterOU	63	1.62	0.42	1.00	1.33	1.50	2.00	2.67
	CNAE1InterP	63	1.40	0.49	1.00	1.00	1.25	1.75	2.75
	CNAE1InterQ	63	1.63	0.46	1.00	1.20	1.50	2.00	2.60
	CNAE1InterR	63	1.71	0.38	1.00	1.44	1.67	1.89	2.89
	CNAE1InterST	63	1.52	0.37	1.00	1.33	1.50	1.83	2.50
	CBO1FormComp0	63	2.64	1.99	0.00	0.86	2.29	4.29	7.00
	CBO1FormComp2	63	2.00	1.77	0.00	0.60	1.53	3.40	7.13
	CBO1FormComp3	63	2.48	1.92	0.00	1.00	2.29	3.57	7.43
	CBO1FormComp4	63	2.70	1.94	0.00	1.08	2.33	4.13	7.42
	CBO1InterComp0	63	1.64	0.40	1.00	1.29	1.71	2.00	2.43
	CBO1InterComp2	63	1.47	0.30	1.00	1.27	1.47	1.67	2.29
	CBO1InterComp3	63	1.65	0.36	1.00	1.33	1.57	2.00	2.43
	CBO1InterComp4	63	1.71	0.34	1.08	1.42	1.71	1.96	2.46
	AEDCtotal1	56	7.89	1.14	4.12	7.36	8.04	8.64	10.00
CONTROLE	AEF2total	56	2.14	1.91	0.20	0.64	1.63	2.75	9.45
	AE_Formacao2	63	2.13	1.81	0.20	0.67	1.76	2.67	9.45
	AEF2Interes	51	1.55	0.34	1.02	1.24	1.51	1.84	2.18
	AE_Interesse2	63	1.58	0.37	1.02	1.26	1.56	1.84	3.00
	NumOcupacoes2	63	15.46	12.62	1.00	5.00	13.00	21.00	51.00
	CNAE2FormA	63	1.99	2.04	0.00	0.00	1.50	3.33	9.67
	CNAE2FormBCDEF	63	2.19	2.39	0.00	0.00	1.40	3.80	10.00
	CNAE2FormGHI	63	2.72	2.13	0.00	1.29	2.43	3.57	9.29
	CNAE2FormJK	63	2.60	2.41	0.00	0.50	2.00	4.25	9.50
	CNAE2FormM	63	2.52	1.93	0.00	1.11	2.22	3.39	9.72
	CNAE2FormN	63	3.24	3.07	0.00	0.00	2.50	5.25	10.00
	CNAE2FormOU	63	1.82	2.13	0.00	0.00	1.33	2.50	10.00
	CNAE2FormP	63	1.73	2.75	0.00	0.00	0.00	3.25	10.00
	CNAE2FormQ	63	2.00	2.36	0.00	0.00	1.10	2.50	9.10
	CNAE2FormR	63	2.16	2.08	0.00	0.89	1.33	3.33	10.00

CNAE2FormST	63	1.64	2.13	0.00	0.00	1.17	2.67	10.00
CNAE2InterA	62	1.52	0.41	1.00	1.17	1.50	1.83	2.50
CNAE2InterBCDEF	62	1.56	0.48	1.00	1.00	1.40	2.00	2.60
CNAE2InterGHI	63	1.64	0.42	1.00	1.29	1.57	1.86	3.00
CNAE2InterJK	62	1.62	0.45	1.00	1.25	1.50	1.75	3.00
CNAE2InterM	63	1.67	0.41	1.00	1.33	1.67	2.00	3.00
CNAE2InterN	63	1.81	0.62	1.00	1.25	1.75	2.25	3.00
CNAE2InterOU	63	1.50	0.46	1.00	1.00	1.33	1.83	3.00
CNAE2InterP	63	1.50	0.64	1.00	1.00	1.00	2.00	3.00
CNAE2InterQ	63	1.58	0.52	1.00	1.20	1.40	2.00	3.00
CNAE2InterR	63	1.64	0.43	1.00	1.22	1.67	2.00	3.00
CNAE2InterST	63	1.52	0.45	1.00	1.17	1.33	1.83	3.00
CBO2FormComp0	63	2.25	2.01	0.00	0.83	1.57	3.57	9.29
CBO2FormComp2	63	1.71	1.93	0.00	0.47	0.93	2.47	9.87
CBO2FormComp3	63	2.02	1.98	0.00	0.71	1.57	3.00	10.00
CBO2FormComp4	63	2.38	1.99	0.00	0.79	1.92	3.17	9.13
CBO2InterComp0	63	1.55	0.44	1.00	1.14	1.57	1.86	3.00
CBO2InterComp2	63	1.46	0.39	1.00	1.13	1.47	1.67	3.00
CBO2InterComp3	62	1.57	0.37	1.00	1.29	1.57	1.86	2.43
CBO2InterComp4	63	1.66	0.44	1.00	1.25	1.63	2.00	3.00
AEDCtotal2	56	7.70	1.40	4.40	6.88	7.78	8.82	9.92