UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção.

Fernanda Aguillera

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO – SP

2013

FERNANDA AGUILLERA

Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção.
(versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, para a obtenção do grau de Doutor em Ciências

Área de Concentração: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva.

Ribeirão Preto – SP

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Aguillera, Fernanda

Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção. Ribeirão Preto, 2013.

316 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Educação para a Carreira. 2. Projetos de carreira. 3. Maturidade vocacional. 4. Autoeficácia. 5. Adolescência.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Aguillera, Fernanda

Título: Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, para a obtenção
do título de Doutora em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovada em 03/06/2013

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Odília Teixeira

Instituição: Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa

Assinatura: _____

Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Thais Zerbini

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Assinatura: _____

Dra. Izildinha Maria Silva Munhoz

Instituição: Ex-aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP

Assinatura: _____

*Mas é preciso ter força, é preciso ter
raça, é preciso ter sonhos sempre. Quem
traz no corpo essa marca possui a
estranha mania de ter fé na vida.
(Milton Nascimento)*

Dedico esse trabalho à minha família, que me apresentou essa canção ainda na infância e foi modelo vivo para que eu compreendesse o significado mais profundo desses versos. A ela devo o fato de tê-lo incorporado na minha trajetória de vida e carreira. E, não poderia ser diferente: dedico o trabalho também a todos os aprendizes que de algum modo estiveram sob a minha responsabilidade nesses anos, na esperança de ter passado essa marca adiante.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem devo agradecer nesse momento, pelas contribuições no percurso do doutorado que resultou a presente tese.

Especialmente à minha orientadora, Profa. Dra Lucy Leal Melo Silva, pelo incentivo e auxílio acadêmico em todos os momentos, além do modelo de acolhimento de ideias, dúvidas e angústias, compreensão frente aos dilemas profissionais e pessoais, orientação a projetos de vida e carreira, equilíbrio trabalho-família e seriedade-descontração, produtividade saudável, profissionalismo e posicionamento político. É sempre um prazer estar, aprender e contar contigo. Não tenho mesmo como agradecer por tudo que essa parceria significou.

À Profa. Dra. Maria Odília Teixeira, da Universidade de Lisboa, pelo auxílio precioso nas discussões iniciais do projeto, contribuições em relação à escolha do instrumento CD-SEI, sugestões decisivas no exame de qualificação, colaboração na fase de análise dos resultados e acolhida carinhosa durante o estágio de doutorado em Portugal.

Ao Prof. Dr. Mantak Yuen, da Universidade de Hong Kong, pela autorização para uso do CD-SEI em pesquisas no Brasil.

Ao Prof. Dr. Marcos Alencar Abaíde Balbinotti, da Universidade de Quebec em Montreal, pelo incentivo em dar continuidade aos estudos do QEC no Brasil e envio de materiais no início da pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa concedida nas etapas finais da pesquisa.

Ao Programa Santander Universidades de Mobilidade Internacional, pelo financiamento da experiência acadêmica em Portugal.

À Profa. Dra. Maria do Céu Taveira, da Universidade do Minho, e sua ex-orientanda, a amiga Martina Königstedt, pela especial acolhida em Braga e as contribuições teóricas e práticas, além dos demais profissionais que me receberam nas visitas técnicas durante o estágio em Portugal, com destaque para a Profa. Dra. Maria Eduarda Duarte e a psicóloga Paula Candeias, do Instituto de Orientação Profissional da Universidade de Lisboa, e a Dra. Hélia Moura, do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

À Profa. Dra. Sônia Pasian, pelo apoio e acolhimento de sempre, pelas contribuições teóricas e a generosidade e disposição ao aceitar compor a banca da qualificação em plenas férias.

À Profa. Dra. Thais Zerbini, pelo fornecimento de materiais e a discussão de procedimentos ainda na etapa de validação dos instrumentos.

Às componentes da banca examinadora pelas valiosas contribuições ao trabalho, já na defesa da tese, em especial à Profa. Dra Dulce Whitaker e à Dra. Izildinha Munhoz.

Ao Prof. Dr. Geraldo Romanelli e à Profa. Dra. Regina Caldana, pelo estímulo às reflexões acerca do trabalho infantil em contraponto à inserção precoce do adolescente no trabalho.

Às Profas. Dras. Marilu Diez Lisboa e Dulce Helena Penna Soares, pelas discussões de ideias e perspectivas ainda no curso de Formação em Orientação Profissional do Instituto do Ser, bem como pelas contribuições na apreciação do QEC.

Às Profas. Gisleine e Magali, companheiras da UNIMEP, pelos empréstimos de materiais e esclarecimento de dúvidas sobre avaliação psicológica;

Aos profissionais das instituições onde a pesquisa foi realizada, pela abertura, confiança e carinho sempre, especialmente Adriana, Edson e Mauro, coordenadores da Instituição B, e Adriana, Ariane e Vanusa, equipe da Instituição A, além dos profissionais e estagiários que compuseram os comitês técnicos para a discussão dos instrumentos.

Aos adolescentes aprendizes que se dispuseram, voluntariamente, a colaborar com a pesquisa, sem os quais ela não teria sido possível.

Às minhas auxiliares de pesquisa, queridas companheiras que tive o prazer de ver crescendo profissionalmente: Fernanda Femena e Graziela Mutti, ex-alunas da Uniararas, e Flávia Pataro, Helena Detoni e Katty Souza, ex-alunas da Unimep. Meninas, obrigada pelo auxílio e companhia nas sessões de coleta dos dados e na posterior conferência dos mesmos.

Às companheiras do grupo de pesquisa, sempre presentes, tanto nas dificuldades como na diversão, cujo convívio tornou esse desafio mais prazeroso, especialmente Mara Leal, Nerielen Fracalosi e Marina Oliveira, que contribuíram na apreciação dos instrumentos, além de Juliana Cava, Maria Luiza Junqueira, Fabiana Almeida, Juliana Antunes, Milena Shimada e Fabiana Batistucci.

À amiga Mara Pasian, pela companhia divertida nas estradas a caminho da pós-graduação, por dividir angústias e conquistas, e pela ajuda no transporte de materiais entre Ribeirão Preto e São Carlos sempre que precisei.

Às funcionárias da pós-graduação na USP, especialmente Jaqueline, Anália, Denise, Inês e Fabiana, pela disposição em ajudar em todos os instantes, sempre com um sorriso no rosto. Foi muito bom sentir-me acolhida!

Ao Renato, meu amor e companheiro de todos os momentos, cujo apoio incondicional e ajuda persistente me deram forças para sustentar essa escolha, conciliar tamanhas responsabilidades, dar conta de tantas tarefas profissionais sem perder a qualidade, além de contribuir no alívio da sobrecarga de trabalho e da ansiedade, e no sentido de equilibrar a vida, superar obstáculos e a dolorosa distância, garantindo a energia para seguir em frente, mesmo de coração dividido. Não há como agradecer o auxílio nesses anos todos. Esse trabalho tem muito de nós, de você!

A minha família, pelo incentivo de sempre e por compreender minhas ausências e excessos em relação ao trabalho, enquanto o conciliava com os estudos, especialmente durante o doutorado.

A todos vocês meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A preparação dos jovens para o trabalho é preocupação mundial, tendo desencadeado o movimento de Educação para a Carreira em países desenvolvidos. Mas no Brasil não há registros dessa prática, embora relatos de experiência junto a adolescentes em situação de desvantagem socioeconômica aproximem-se de seus propósitos, na escola pública ou outros contextos educativos, destacando-se a Aprendizagem Profissional. Nesses estudos evidencia-se a apatia dos jovens quanto a perspectivas de futuro e planejamento da carreira, possivelmente relacionada a crenças de autoeficácia negativas; mas não se registra avaliação sistemática dessa realidade nem dos resultados das intervenções. Diante dessas lacunas, foram objetivos do presente trabalho: (a) verificar evidências de validade e precisão de instrumentos de medida adaptados para uso nesse contexto, especificamente o Questionário de Educação à Carreira – QEC e o Inventário de Autoeficácia no Desenvolvimento da Carreira – CD-SEI; e (b) analisar a realidade socioprofissional de uma amostra de adolescentes aprendizes, identificando possíveis efeitos de variáveis demográficas, acadêmicas e da carreira em sua maturidade vocacional e autoeficácia. Para adaptação do QEC, foi realizada a análise dos itens junto a grupo de aprendizes e a dois comitês de especialistas (profissionais vinculados à Aprendizagem Profissional e juízes peritos em Orientação Profissional-OP), seguida de ensaio experimental. Já para adaptação do CD-SEI, foram realizadas a tradução, retradução, análise dos itens, validação de conteúdo por juízes especializados em OP e ensaio experimental. A amostra foi composta por 470 adolescentes, de 14 a 20 anos, de ambos os sexos, a maioria cursando o ensino médio público, vinculados a instituições para qualificação/inserção profissional de jovens de baixa renda. Foram realizadas análises fatoriais, testes de confiabilidade e de correlação, estatísticas descritivas e testes de comparação entre grupos. Os resultados evidenciaram boas qualidades psicométricas dos instrumentos (validade e precisão), apesar da estrutura fatorial do CD-SEI não se confirmar, e nortearam uma proposta alternativa para apuração dos escores. Quanto aos aprendizes, identificou-se que a maioria buscou Aprendizagem Profissional por influência da família ou vontade própria, visando oportunidade de emprego ou qualificação, com expectativas de melhores oportunidades futuras de trabalho, o que os mantém vinculados às instituições formadoras. Dentre os jovens, 25,3% relataram experiências de trabalho anteriores ao ingresso na Aprendizagem Profissional, sendo que 66,4% da amostra contribui no custeio das despesas domésticas dispondo do salário parcial ou integralmente. Os dados demonstram eficácia dos serviços na inserção profissional e os aprendizes apontam alta satisfação com a experiência e as instituições. A maturidade e a autoeficácia de carreira da amostra revelaram-se elevadas e a comparação de grupos evidenciou diferenças significativas, mais notadamente em favor daqueles que tornaram-se aprendizes por livre vontade, planejavam qualificar-se em nível técnico e/ou superior e apresentavam melhor desempenho escolar. Considerou-se os instrumentos adequados para usos futuros, seja no diagnóstico inicial e direcionamento das intervenções ou na avaliação de resultados, diante das mudanças de apuração sugeridas. Além disso, o contexto da Aprendizagem Profissional mostrou-se eficaz enquanto iniciação no trabalho e propício à Educação para a Carreira, realidade que merece atenção de pesquisadores e formuladores de políticas públicas em educação, trabalho e carreira.

Palavras-chave: Educação para a Carreira. Projetos de Carreira. Maturidade Vocacional. Autoeficácia. Adolescência.

ABSTRACT

Aguillera, F. (2013). *Life project and preparation for career of young apprentices: from reality to intervention*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

The preparation of young people for working is a worldwide concern, having led to the movement of Career Education in developed countries. However, in Brazil there are no records of this practice, reports of experience with adolescents from disadvantaged socioeconomic draw closer to their purpose in the public school or other educational settings, highlighting the Professional Learning. In these studies it is evident the apathy of young people regarding the future prospects and career planning, possibly related to negative self-efficacy beliefs, but the systematic evaluation of neither this scenario nor of the results of interventions is on record. Considering these gaps, the objectives of this study were: (a) to verify the validity and precision of measuring instruments adapted for use in this context, specifically the *Career Education Questionnaire* - QEC and *Career Development Self-Efficacy Inventory* - CD-SEI; and, (b) analyze the socio-professional reality of a set of young apprentices, identifying the possible demographic, academic and career variations effects in their vocational maturity and self-efficacy. To adapt the QEC an analysis of the items was performed with the group of apprentices and two committees of experts (professionals linked to Professional Learning and judges who are experts in Vocational Guidance - VG), followed by an experimental trial. As for adaptation of CD-SEI were performed translation, back translation, item analysis, content validation by judges specialized in VG and an experimental trial. The sample consisted of 470 adolescents, ranging from 14 to 20 years old, both sexes, the majority attending high school at public institutions linked to the qualification / professional integration of young people with low incomes. Factor analyzes were conducted, reliability testing and correlation, descriptive statistics and comparison tests among groups. The results showed good psychometric properties of the instruments (validity and reliability), even though the factor structure of the CD-SEI was not confirmed, and guided an alternative proposal to calculate the scores. In relation to the apprentices, it showed that most of them sought Apprenticeship by family influence or self-will, seeking employment opportunities or qualification, expectations of better opportunities for future work, which keeps them tied up to educational institutions. Among young people, 25.3% reported work experiences prior to entering the Professional Learning, and 66.4% of the sample contributes to defray expenses of the household providing partial or full salary. The data demonstrate the effectiveness of the service concerning the employability and apprentices indicate high satisfaction with the experience and institutions. The maturity and self-efficacy career sample were high and the comparison between the groups showed significant differences, most notably in favor of those who become apprentices by free will, planned to qualify for technical and / or higher education and had better school performance. The instruments were considered appropriated for future use, either as an initial diagnosis and targeting of interventions or as the evaluation of results considering the suggested polling changes. Moreover, the context of the Professional Learning was effective as initiation for working and conducive to Career Education, a reality that deserves attention from researchers and public policies makers in education, work and career areas.

Key-words: Career Education. Career Expectations. Vocational Maturity. Self-Efficacy. Adolescence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo das versões originais e adaptadas das instruções e itens do QEC.	113
Quadro 2 - Comparativo das versões originais e adaptadas dos itens do CD-SEI.	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes segundo gênero, idade e ano escolar.	95
Tabela 2 - Cálculo do CVC_f e avaliação da dimensão teórica dos itens do CD-SEI, segundo a apreciação dos juízes.	122
Tabela 3 - Análises descritivas da tendência central e dispersão dos itens da escala <i>Sentido e Importância do Trabalho</i> , componente do QEC.	137
Tabela 4 - Análises descritivas da tendência central e dispersão dos itens da escala <i>Preparação à Carreira – Planificação</i> , componente do QEC, evidenciando-se as subescalas.	139
Tabela 5 - Análises descritivas da tendência central e dispersão dos itens da escala <i>Preparação à Carreira – Exploração</i> , componente do QEC, evidenciando-se as subescalas.	142
Tabela 6 - Distribuição dos resultados das subescalas do Questionário de Educação à Carreira – QEC.	144
Tabela 7 - Coeficientes de Consistência Interna da versão adaptada do Questionário de Educação à Carreira – QEC.	148
Tabela 8 - Comparativo dos Coeficientes Alpha do QEC para as versões canadense, espanhola, brasileira original e adaptação atual.	152
Tabela 9 - Matriz de correlações entre as subescalas do QEC na versão adaptada.	153
Tabela 10 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimin do QEC, com solução em 7 fatores.	155
Tabela 11 - Comparativo dos fatores e da variância explicada por fator, considerando-se a solução em 7 fatores, para as amostras canadense, espanhola, brasileira* e adolescentes aprendizes.	158
Tabela 12 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimin do QEC, propondo-se solução em 3 fatores.	161
Tabela 13 - Análises descritivas dos itens do CD-SEI, considerando-se medidas de tendência central e dispersão, além da concentração de respostas nos níveis da escala.	164
Tabela 14 - Distribuição dos resultados das subescalas do CD-SEI – Versão Brasileira. ...	166
Tabela 15 - Coeficientes de confiabilidade do CD-SEI – Versão Brasileira.	171
Tabela 16 - Comparativo dos Coeficientes Alpha do CD-SEI para as versões chinesa, portuguesa e brasileira.	173

Tabela 17 - Matriz de correlações entre as subescalas do CD-SEI - Versão Brasileira.	174
Tabela 18 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Varimax do CD-SEI – Versão Brasileira.....	176
Tabela 19 - Coeficientes de Correlação (r de Pearson) entre os escores nas escalas e subescalas do Questionário de Educação à Carreira – QEC e do Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento da Carreira – CD-SEI.	181
Tabela 20 - Análise dos Componentes Principais com rotação Varimax considerando-se as escalas e subescalas dos instrumentos CD-SEI e QEC.....	184
Tabela 21 - Classificação socioeconômica da família e recebimento de ajuda financeira governamental.....	186
Tabela 22 - Distribuição das respostas relativas a habitação, ocupação dos membros familiares e sua contribuição com a renda mensal.	188
Tabela 23 - Distribuição das respostas relativas à participação dos adolescentes aprendizes na economia doméstica.....	191
Tabela 24 - Distribuição das respostas relativas à condição profissional e escolaridade dos pais dos aprendizes no momento da realização da pesquisa.	192
Tabela 25 - Distribuição das respostas relativas à realidade escolar recente e pregressa dos adolescentes aprendizes.....	195
Tabela 26 - Distribuição das respostas relativas às influências e motivos que levaram os adolescentes à escolha por tornarem-se jovens aprendizes e por manterem-se nessa condição.....	199
Tabela 27 - Distribuição das respostas relativas a experiência de trabalho anterior à entrada na instituição, tempo de vinculação à mesma e vivência de estágio / inserção profissional como aprendiz.	201
Tabela 28 - Distribuição das respostas relativas à satisfação com a experiência enquanto aprendiz e em relação a sua vinculação à instituição.	203
Tabela 29 - Projeto de continuidade dos estudos pelos aprendizes, considerando-se seu direcionamento e o nível de qualificação e de ensino aspirado.....	205
Tabela 30 - Dados referentes a escolha profissional e áreas de interesse, de acordo com a indicação das profissões que desejam exercer no futuro.	207
Tabela 31 - Diferenças nos resultados do QEC considerando-se a variável Faixa Etária.....	210
Tabela 32 - Diferenças nos resultados do QEC considerando-se a variável Gênero.....	212
Tabela 33 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Situação Escolar.....	215

Tabela 34 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Projeto de Continuidade dos Estudos.	217
Tabela 35 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Histórico de Reprovação Escolar.	219
Tabela 36 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Autoavaliação do Aproveitamento Escolar.	221
Tabela 37 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Desempenho Escolar.	222
Tabela 38 - Diferenças nos resultados no QEC e no CD-SEI considerando-se a variável Motivos da Opção pela Iniciação Profissional.	225
Tabela 39 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Influências na Decisão de Tornar-se Aprendiz.	227
Tabela 40 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Experiência Profissional Progressiva.	229
Tabela 41 - Diferenças nos resultados do CD-SEI considerando-se a variável Tempo de Vinculação à Instituição.	231
Tabela 42 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Direcionamento do Projeto de Carreira.	234
Tabela 43 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Filiação Institucional.	238

LISTA DE SIGLAS

CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CD-SEI	<i>Career Development Self-Efficacy Inventory</i> ou Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira
CEDEFOP	<i>European Centre for Development of Vocational Training</i>
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNAP	Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional
CONAP	Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETF	<i>European Training Foundation</i>
FEBRAEDA	Federação Brasileira de Associações Socioeducacionais de Adolescentes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OECD	<i>Organization for Economic Co-Operation and Development</i> ou Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
QEC	Questionário de Educação à Carreira
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SisAprendizagem	Sistema de Informações sobre a Aprendizagem
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	29
2. INSERÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS, POLÊMICAS E PROPOSTAS	43
2.1 A Educação para a Carreira como um caminho	46
2.1.1. Educação para a Carreira pelo mundo: exemplos internacionais e aproximações no contexto brasileiro	49
2.2 Aprendizagem Profissional: das contribuições à inserção no trabalho ao espaço à Educação para a Carreira	54
2.3. Preparação e projeto sob a ótica do Desenvolvimento de Carreira: um foco na maturidade e na autoeficácia	67
2.3.1 A Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super e o estudo da maturidade para a carreira	68
2.3.2 A Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) e o estudo da autoeficácia	77
3. OBJETIVOS	89
4. MÉTODO	93
4.1 Participantes.....	95
4.2 Universo do Estudo	96
4.3 Instrumentos	100
4.3.1 Questionário Inicial – Caracterizando Adolescentes Aprendizizes.....	100
4.3.2 Questionário de Educação à Carreira – QEC	101
4.3.3 Formulário para Avaliação de Equivalência Semântica do QEC.....	102
4.3.4 Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento de Carreira – CDSEI	103
4.3.5 Formulários para Avaliação de Equivalência Semântica do CD-SEI.	104
4.3.6 Formulário para Validação de Conteúdo do CDSEI.	105
4.3.7 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	105
4.4 Procedimentos	106
4.4.1 Considerações Éticas	106
4.4.2 Cuidados Preliminares – Adaptação dos Instrumentos de Avaliação Psicológica	107
4.4.2.1 Adaptação e Análises Iniciais do QEC	109
4.4.2.2 Síntese dos aprimoramentos propostos ao QEC.....	112

4.4.2.3 Adaptação e Análises Iniciais do CD-SEI	117
4.4.2.4 Síntese dos aprimoramentos propostos ao CD-SEI	119
4.4.2.5 Evidências da Validade de Conteúdo do CD-SEI baseadas na concordância entre juízes	121
4.4.3 Seleção dos participantes	128
4.4.4 Coleta dos dados	128
4.4.5 Análise dos Dados.....	130
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	133
5.1 - Análises dos Instrumentos de Avaliação Psicológica.....	135
5.1.1 Questionário de Educação à Carreira – QEC.....	135
5.1.1.1. Resultados descritivos dos itens e distribuição dos resultados das escalas...	136
5.1.1.2. Evidências de Validade e Precisão do QEC.....	147
5.1.1.2.1. Consistência Interna.....	147
5.1.1.2.2. Matriz de Correlações entre as Escalas.....	153
5.1.1.2.3. Estrutura Fatorial.....	154
5.1.2. Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira – CD-SEI	163
5.1.2.1. Resultados descritivos dos itens e distribuição dos resultados das escalas...	163
5.1.2.2. Evidências de Validade e Precisão do CD-SEI.....	170
5.1.2.2.1. Consistência Interna.....	171
5.1.2.2.2. Matriz de Correlações entre as escalas	174
5.1.2.2.3. Estrutura Fatorial.....	175
5.1.3. Evidências de Validade baseadas na comparação entre as medidas	179
5.1.3.1 Correlações entre as subescalas do QEC e do CD-SEI.....	180
5.1.3.2 Análise em Componentes Principais.....	184
5.2 Caracterização sociodemográfica, educacional e profissional dos aprendizes	185
5.2.1. Realidade socioeconômica e familiar	186
5.2.2. Realidade escolar dos adolescentes aprendizes	194
5.2.3. Trajetória de carreira dos adolescentes aprendizes	198
5.2.4. Perspectivas de futuro: esboçando projetos de vida e carreira.....	204
5.3. Maturidade vocacional e autoeficácia para o desenvolvimento de carreira dos adolescentes aprendizes: diferenças entre grupos	209
5.3.1. Resultados do QEC e do CD-SEI em relação às variáveis idade e gênero.....	209

5.3.2. Resultados do QEC e do CD-SEI em relação a variáveis acadêmicas	214
5.3.3. Resultados do QEC e do CD-SEI em relação a variáveis da escolha pela iniciação profissional como aprendiz.....	224
5.3.4. Resultados do QEC e do CD-SEI em relação a variáveis da trajetória e perspectivas de carreira dos jovens	228
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
7. REFERÊNCIAS	261
APÊNDICES	287
APÊNDICE A – Questionário inicial – Caracterizando Adolescentes Aprendizizes	289
APÊNDICE B – QEC - Questionário de Educação à Carreira – versão adaptada	293
APÊNDICE C – Formulário para verificação da Equivalência Semântica do QEC	298
APÊNDICE D – Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira – CD-SEI Br	300
APÊNDICE E – Formulário para Validação de Conteúdo da versão brasileira do CD-SEI Br	302
APÊNDICE F – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido referentes às etapas 1 e 2 da pesquisa – versões para adolescentes e para responsáveis	306
APÊNDICE G – Carta de apresentação e pedido de autorização para realização da pesquisa nas instituições	310
APÊNDICE H – Pedido de autorização para uso e adaptação do CD-SEI no Brasil.....	311
APÊNDICE I – Scree plot do Inventário de Autoeficácia no Desenvolvimento de Carreira – CD-SEI	312
ANEXOS	313
ANEXO 1 – Critério Brasil de Classificação Socioeconômica da ABEP	314
ANEXO 2 – Ofício de Aprovação do Comitê de Ética	315
ANEXO 3 – Autorização para uso do CD-SEI em pesquisas no Brasil.....	316

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

“Se a chuva é intensa lá fora e a gente tem que enfrentar a tempestade, que ao menos a gente esteja protegido por um guarda-chuva pra poder seguir em frente, na esperança de que um arco-íris apareça quando chegar o sol” (um aprendiz, com arroubos de poeta, sobre a oportunidade de trocar o trabalho duro no campo pela Aprendizagem Profissional. São Carlos-SP, 2003)

Há exatos dez anos o Programa Crescer¹ dava os primeiros passos rumo a sua ampliação, deixando de estar restrito a uma organização empregadora de aprendizes para atender à instituição formadora dos mesmos, de modo a levar sua proposta de Educação para o Trabalho a todos os adolescentes a ela vinculados, que seriam (ou já estavam) inseridos profissionalmente em diversas empresas da cidade (Aguillera, 2003). Tão logo iniciou-se a intervenção preparatória dos jovens para sua transição escola-trabalho, umas das atividades grupais permitiu registrar a fala que abre esse texto, entendida como reveladora do significado que a Aprendizagem Profissional pode ter a muitos adolescentes que a buscam para ingressar no mercado de trabalho, alguns conscientes de seus desafios atuais, mas a maioria movidos pela necessidade de inserção profissional precoce, dadas as condições socioeconômicas das famílias. Poética e impactante, ela não apenas disparou a manifestação coletiva que a sucedeu e a revelou representativa das opiniões do grupo, naquela ocasião; mas serviu de inspiração para a continuidade e reconfiguração da proposta que originou aquele programa, seu alcance a outras instituições formadoras e projetos sociais do interior paulista, enfim, uma década de trajetória profissional da autora nesse contexto, dando vida aos interesses de pesquisa que motivaram o presente trabalho, influência também concretizada em sua capa e título. Se esses anos de experiência junto aos aprendizes revelaram na prática sua consciência dos percalços do mercado de trabalho, dos limites e barreiras que o mesmo impõe, e as dificuldades em se

¹ O Programa Crescer teve início na Universidade Federal de São Carlos em 2001, vinculado a disciplinas teórico-práticas do curso de Psicologia em parceria com a Secretaria de Recursos Humanos daquela instituição, em atenção às necessidades profissionais dos 68 patrulheiros que lá estagiavam. Ao ser ampliado, sua proposta foi disseminada a outras instituições e projetos sociais da região, com as devidas adequações, e ganhou diferentes nomes, tendo se mantido em parceria com os cursos de Psicologia da Universidade Metodista de Piracicaba e da Fundação Hermínio Ometto – Uniararas em alguns períodos. Ficou sob a responsabilidade da autora até o final de 2011, quando do seu afastamento para dedicação ao doutorado, tendo nesses anos chegado às cidades de Piracicaba, Araras, Rio Claro, Santa Bárbara d'Oeste, Americana, Limeira, Leme, Mogi Guaçu e Mogi Mirim.

pensar no futuro diante de condições de vida tão incertas, por outro lado mostraram formas peculiares de enfrentamento dessa realidade, como a própria busca por preparação e “primeiro emprego” via Aprendizagem Profissional, relatada algumas vezes como estratégia de proteção e sobrevivência, hora ou outra acompanhada de alguma perspectiva de futuro e/ou do esboço de um projeto de carreira. Diante de um contexto socioeducacional tão particular, bem como da consciência de que é fundamental partir da realidade para prover intervenções efetivamente favoráveis ao projeto de vida e à preparação para a carreira dos aprendizes, esse estudo foi concebido.

Educar para o trabalho e a carreira é um caminho que se adota nos países desenvolvidos em diferentes momentos ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta, compreendendo os impactos positivos dessa prática na escolha profissional, na preparação e adaptação ao trabalho e, conseqüentemente, na qualidade dos serviços e desenvolvimento das nações. Mas, segundo dados da *Organization for Economic Co-Operation and Development* – OECD, embora essas práticas se diversifiquem entre os países europeus, sustentadas por políticas públicas no campo da Orientação para a Carreira, as mesmas são raras nos países em desenvolvimento (OECD, 2004, 2005).

No caso do Brasil, em particular, o conceito de Educação para a Carreira² era praticamente desconhecido até bem pouco tempo, haja vista o estudo pioneiro sobre o assunto no país ser tão recente (Munhoz, 2010). Como modalidade de orientação para a carreira a ser desenvolvida de forma sistemática no contexto escolar, em diversos períodos educacionais e fases do desenvolvimento de crianças e adolescentes (Hoyt, 1975, 1995), em verdade ela se mostra distante do que tem sido proposto, dado que são poucos os espaços escolares que incluem intervenções dessa natureza em seu projeto educativo, e nem sempre vinculando-as aos ideais de preparação para e pelo trabalho e a para a construção da vida.

As práticas voltadas ao desenvolvimento humano nesse campo no país são mais conhecidas como Orientação Vocacional e/ou Profissional. Tradicionalmente dedicadas a pessoas que buscam ajuda para a facilitação da escolha profissional, ocorre em sua maioria no contexto clínico e em serviços-escolas de universidades, com poucas iniciativas no contexto escolar, em geral restritas a estudantes dos anos finais do Ensino Médio ou de cursinhos pré-vestibulares particulares, visando à escolha de uma carreira universitária.

² Nesse trabalho foi adotada a expressão Educação para a Carreira em concordância com o já estabelecido no Brasil e acompanhando a tradução portuguesa do termo *Career Education*. No entanto, quando se tratar do instrumento QEC, será utilizada a expressão Educação à Carreira, conforme adotado por Balbinotti e Tétreau (2006a, 2006b) quando da tradução e adaptação do instrumento no país.

Mas, com o despertar de profissionais e pesquisadores para as demandas da escola pública, de nível fundamental e médio, e a evolução do mundo do trabalho, parte dessa realidade vem timidamente se transformando nos últimos anos, quando se registram ações isoladas em atenção aos alunos no contexto da própria escola, em serviços de atendimento oferecidos gratuitamente nas universidades e em projetos sociais ou espaços comunitários. Nesses casos, o foco das intervenções deixa de ser restrito à escolha de um curso superior, mas considera outras possibilidades, cedendo espaço à discussão de distintas realidades pessoais e socioeconômicas, além de projetos profissionais num sentido de preparação para o trabalho e a cidadania. Daí a adoção do termo genérico Orientação Profissional para caracterizar a maioria dessas práticas, como se observa na literatura nacional.

Colocando-se em questão o espaço às intervenções de carreira na educação brasileira, se essa tem por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tendo como um de seus princípios norteadores a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, segundo suas diretrizes e bases determinadas pelos artigos 2º e 3º da Lei nº. 9.394/96, a orientação para e pelo³ trabalho deveria fazer parte dos conteúdos desde a educação básica. No entanto, a mesma acaba mais evidente apenas nas normativas e em alguns conteúdos de currículos da Educação Profissional⁴ de nível de médio, o chamado Ensino Técnico. Ainda assim, nem sempre a orientação para e pelo trabalho é posta a serviço dos estudantes para além de conteúdos informativos, principalmente de modo sistemático e respaldado por teorias do desenvolvimento vocacional e construção da carreira. O resultado é a falta de preparação dos jovens para se lançarem aos desafios de um mundo do trabalho competitivo e em constante evolução, marcado pelo desemprego mundial e/ou trabalho precário e cada vez mais exigente no tocante a competências técnicas e pessoais, seja para adaptação, seja para evolução profissional, e que demandará decisões, enfrentamento de transições e aprendizagem ao longo da vida.

Mesmo nos países que investem em práticas de Educação para a Carreira e na preparação dos jovens para o trabalho, o enfrentamento dessas exigências tem se revelado um grande desafio, pois demanda mais que a responsabilidade individual e coletiva para engajar-se em práticas que favoreçam o sucesso profissional. Essa é uma questão atrelada às conjunturas econômicas, políticas e sociais, e que se agrava junto às classes mais pobres, cuja

³ Preparação “pelo” trabalho é uma concepção de aprendizagem para o exercício da cidadania que é favorecida no desenvolvimento de atividades de estudo e aprendizagem no trabalho.

⁴ A Educação Profissional compreende três níveis: o básico, para quem tem Ensino Fundamental; o técnico, para quem tem Ensino Médio; e o superior, onde se enquadram os cursos universitários e tecnológicos.

necessidade de sobrevivência leva ao trabalho precoce, evidentemente pouco qualificado, na maioria das vezes mal remunerado e em condições precárias, que desencadeia prejuízos à trajetória escolar e à qualificação profissional, além de contribuir para a consolidação de um ciclo de restrições ao acesso a oportunidades mais promissoras. E, num legado que parece passar de geração em geração, alguns dos desdobramentos que parecem se evidenciar junto a esses trabalhadores é a resignação e o desamparo, que impedem projetos de futuro, seja por não vislumbrarem melhores possibilidades ou pela crença de que nada podem fazer para mudar a própria realidade. Quadros como esses remetem ao conceito de autoeficácia para o desenvolvimento da carreira, no caso consolidado na forma de crenças negativas (baixa autoeficácia). E essa realidade é denunciada por relatos de experiências no campo da Orientação Profissional no Brasil, um dos aspectos a que o presente trabalho buscou se dedicar, compreendendo as crenças de autoeficácia como “*as crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações*”, conforme proposto por Bandura (1997, p.3).

Comprovando a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho discutida anteriormente, um mapeamento recente da Organização Internacional do Trabalho – OIT revelou o aumento dos índices mundiais de desemprego juvenil, além de déficits de trabalho decente aos jovens dessa camada da população (OIT, 2010). No Brasil, somam-se a isso registros de trabalho infantil, demonstrando necessidades de inserção profissional precoce para sobrevivência. Esses quadros demandam ações restritivas e de proteção à criança e ao adolescente, além de investimento em políticas de trabalho e emprego para a juventude em situação de vulnerabilidade social e econômica, visando à garantia de direitos.

Diante desse cenário, um dos caminhos adotados no país para equacionar essa questão é a chamada Aprendizagem Profissional, regulamentada pela Lei nº 10.097/2000 – a Lei do Aprendiz, a Lei nº 11.180/2005, o Decreto nº 5598/2005, a Portaria MTE nº 615/2007 e pela Lei 11.788/2008 – a Lei do Estágio, mas que também deve atender à Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e suas retificações e ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no que concerne ao trabalho do menor de 18 anos de idade. Essa modalidade de qualificação para o trabalho é entendida como uma formação técnico-profissional, ministrada por instituição reconhecida para esse fim e de acordo com diretrizes e bases da educação em vigor, devendo comportar atividades teóricas e práticas como método. Essas, em geral, são empreendidas na forma de um curso que inclui estágio profissionalizante na área do ofício ou ocupação em que se está sendo qualificado, para o qual se firma um contrato de trabalho remunerado junto a empresas/empregadores parceiros, sendo a experiência mediada e monitorada pela instituição

formadora. Isso lhes confere, em certa medida, um caráter de trabalho protegido, se a instituição é responsável por fiscalizar as condições de trabalho, preservar os direitos do adolescente, acompanhar seu aproveitamento escolar, garantindo que o mesmo se mantenha na escola e sem prejuízos ao desempenho. Mas, apesar disso, essa modalidade de inserção profissional precoce ainda divide opiniões, assim como gera polêmica, pois na visão de alguns seria o “mascaramento” do trabalho infanto-juvenil, que deve ser abolido totalmente; ou mesmo considerando os jovens com mais idade, já que a lei possibilita a contratação de aprendizes de 14 a 24 anos, é criticada como uma forma de “doutrinar para a subalternidade”, a serviço de interesses capitalistas. Por outro lado, há visões de que seria uma possível reconfiguração de atividades educativas para jovens aprendizes, em moldes “mais aceitáveis” ou “politicamente corretos” para a iniciação no mundo do trabalho.

Tradicionalmente, eram consideradas como instituições formadoras em Aprendizagem Profissional aquelas pertencentes ao conhecido como Sistema S⁵, a que se vinculam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, por exemplo. Mas, com os ganhos da Lei do Aprendiz e dos movimentos de erradicação do trabalho infantil, impulsionados na última década, a Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005 passou a considerar também as instituições parceiras do Sistema S ou por elas reconhecidas, que passaram a ter respaldo legal, além das escolas técnicas e de entidades que apresentem proposta de qualificação profissional, desde que aprovada e reconhecida pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA. Essa flexibilização garantiu a manutenção e/ou sobrevivência de serviços não menos tradicionais, como os de instituições conhecidas por Guarda Mirim ou Círculo de Patrulheiros que, nascidas ainda na década de 60 do século passado e com vieses ideológicos e assistencialistas de uma dada época, eram direcionadas às camadas da população menos favorecidas economicamente e foram postas em risco de extinção, a partir das diferentes leituras da idade mínima para o trabalho.

Dentre essas, encontram-se diversas organizações não governamentais e instituições sem fins lucrativos que, por todo o país, têm se dedicado à Educação Profissional e iniciação monitorada no trabalho. Sabe-se que, apesar de em sua maioria não terem o *status* de instituição educacional reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, essas são

⁵ Sistema S é o termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional e a assistência social, incorporando também ações de consultoria, pesquisa e assistência técnica. Além dos Serviços Nacionais de Aprendizagem,

entidades educativas por natureza, na medida em que se dedicam à missão de educar para o trabalho, oferecendo serviços que atendem aos parâmetros exigidos pela Portaria nº 615/2007 do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, cujo projeto pedagógico foi aprovado pelo CMDCA para seu credenciamento e legalização. Sendo assim, essas instituições podem se configurar terreno fértil a propostas e políticas de Educação para a Carreira, dados os seus objetivos, além da flexibilidade de currículos e carga horária dos cursos. Mas, para que possam ser reconhecidas como tal, necessitam antes ser conhecidas pela comunidade científica, que precisa lançar-se a investigar suas propostas e contribuições no tocante à orientação para a carreira e preparação para o trabalho, uma evidente lacuna no conhecimento.

Além disso, apesar de ser um contexto ainda pouco conhecido e praticamente inexplorado por estudos nesse campo, tem-se notícias de que algumas delas oferecem serviços de orientação para o trabalho integrado nos currículos, tanto na forma de disciplina na grade obrigatória, como na de projetos aditivos e opcionais; o que reforça a importância de se colocar essas instituições em análise e no rol de interesses para a definição de políticas públicas voltadas à Orientação Profissional (como mais conhecida no país) e à Educação para a Carreira (como se pretende difundir). Mas não apenas esses serviços e seus métodos precisam ainda ser identificados e descritos, em larga escala, como também o perfil de seus usuários, suas dificuldades e demandas de carreira, o impacto percebido dessa experiência em sua trajetória escolar e profissional e nas perspectivas de futuro, bem como nas famílias e comunidades de origem. E não se pode deixar de ressaltar a relevância da avaliação desses serviços, para que se possa conhecer seus resultados, considerando não apenas os aprendizes em curso, mas também os concluintes e egressos, de modo a mapear possíveis perdas, dificuldades e limites da conciliação trabalho-escola em tenra idade, tema tão polêmico; além, obviamente, das contribuições no tocante à empregabilidade e ao desenvolvimento da carreira desses jovens, sendo a maturidade vocacional ou da carreira⁶ um importante foco de análise nesse sentido. Será que esse modelo de assistência funciona? A que resultados se tem chegado? Que procedimentos e programas têm se mostrado mais eficazes no tocante à preparação para a carreira?

⁶ A maturidade vocacional ou para a carreira é um conceito concebido por Super (1983, 1990) como indicador do desenvolvimento vocacional ao longo da vida, revelando o grau de prontidão da pessoa para lidar com tarefas de desenvolvimento com que ela venha a ser confrontada, como consequência de seu desenvolvimento social e biológico, por um lado, e com as expectativas sociais em relação a pessoas de mesmo estágio de vida, por outro. No presente trabalho foi analisada em termos de importância e sentidos atribuídos ao trabalho e de preparação para a carreira, conforme sugerem Savickas (2000) e Silva (2004) para efeitos de investigação, nesse caso considerando-se aspectos ligados a exploração (busca de informações e recursos que permitam uma decisão mais consciente) e planificação de carreira (definição de metas e estratégias para nortear ações e o alcance de objetivos).

A tentativa de encontrar respostas na literatura revelou, em síntese, que poucas publicações científicas referem-se a trabalhos realizados no contexto da Aprendizagem Profissional, predominando relatos de experiências e análises com reduzido número de participantes. Somados a outros que se direcionam a adolescentes em situação de desvantagem socioeconômica, quase a totalidade deles mencionam a falta de perspectivas desses jovens em relação ao futuro e a ausência de projetos de vida profissional, mas sem apresentarem uma avaliação sistemática dessa realidade, que possibilite conhecer suas dimensões com base em dados mais concretos e objetivos. Mas como fazê-lo? Um caminho possível seria o levantamento de projetos profissionais e de continuidade dos estudos, caracterizando-os em relação aos níveis educacionais pretendidos e áreas de interesse, a ser realizado com amostras mais amplas. Além disso, uma investigação precisa da maturidade e da autoeficácia no desenvolvimento de carreira desses jovens, adequada à fase de transição escola-trabalho, poderia revelar dados fundamentais ao norteamiento de intervenções de carreira mais coerentes com suas necessidades e, certamente mais eficazes. A própria análise de relações da maturidade vocacional⁷ e autoeficácia com variáveis demográficas, acadêmicas e de carreira desses jovens seria relevante para melhor compreensão de seu desenvolvimento vocacional, podendo trazer pistas à (e/ou da) adequação dessas intervenções. Então foi importante passar à busca de instrumentos de medida psicológica que servissem de recurso a essa avaliação, adequados ao contexto e com evidências de validade e precisão no Brasil. A mesma demonstrou poucos instrumentos disponíveis, em sua maioria voltados especificamente à escolha profissional ou, no caso dos mais abrangentes e direcionados à transição escola-trabalho, dedicados ao contexto universitário. Sendo assim, à exceção do Questionário de Educação à Carreira (QEC) que, embora muito extenso, voltava-se à faixa etária de interesse dessa pesquisa e à análise da maturidade vocacional de modo abrangente, como pretendido, revelou-se necessário estudar possibilidades alternativas para avaliação da autoeficácia, considerando-se como possibilidades a adaptação de instrumentos internacionais para adolescentes ou de outros nacionais do contexto universitário.

Diante dessas demandas, configuraram-se os objetivos e percurso metodológico da presente pesquisa, que dedicou-se a analisar a realidade socioprofissional de uma amostra de jovens aprendizes, verificando efeitos de variáveis demográficas, acadêmicas e da carreira em

⁷ Cabe destacar que, diferentemente da palavra vocacional na língua portuguesa, que remete a ideia de inclinação a uma tarefa ou atividade profissional, o termo *vocation* em inglês engloba tanto a escolha profissional como o desenvolvimento da carreira. A exemplo de autores como Bardagi (2007) e Lassance, Paradiso e Silva (2011), a palavra vocacional será adotada nesse texto respeitando-se a escolha dos termos pelos autores, considerando-se que essas diferenças epistemológicas são restritas ao contexto nacional.

sua maturidade vocacional e autoeficácia; sendo necessário, para isso, dedicar-se à adaptação e análise das propriedades psicométricas dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados. Se estudos que caracterizam e mapeiam as necessidades de uma determinada população e/ou realidade são úteis para ampliar e auxiliar na consolidação do conhecimento científico (Cozby, 2009; Gil, 2009), entende-se que sua relevância científica e social se consolidam na discussão pioneira da Aprendizagem Profissional como espaço de Educação para a Carreira, propício a práticas no campo da orientação. Além disso, deve-se destacar o desenvolvimento de recursos para um diagnóstico mais sistemático das necessidades dos adolescentes, bem como dos resultados das intervenções de carreira nesse contexto, especialmente os relacionados à maturidade e à autoeficácia.

Na sequência está apresentada a revisão de literatura que deu embasamento à pesquisa, iniciando por alguns dos desafios e polêmicas da inserção profissional dos jovens, a que se seguiram aspectos teóricos e práticos da Educação para a Carreira, como estratégia de enfrentamento adotada em vários países. A Aprendizagem Profissional é abordada em seguida, enquanto importante recurso nacional de qualificação e ingresso no trabalho aos jovens, considerada a sua concepção e evolução no país, sugerindo-a como um espaço propício à Educação para a Carreira. E, por fim, apresenta-se uma proposta de avaliação de seus resultados, enquanto preparação para a carreira, apoiada nas perspectivas teóricas que nortearam o estudo. Nesse caso, foram abordadas a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super (1957, 1986), finalizando-se com achados científicos sobre a maturidade para a carreira; e a Teoria Social Cognitiva de Carreira, de Lent, Brown e Hackett (1994), com a devida menção a suas origens teóricas na obra de Bandura, encerrando com resultados de estudos sobre a autoeficácia. O capítulo seguinte dedicou-se a apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa, contemplando a caracterização dos participantes e das instituições onde foi realizada, os instrumentos de medida utilizados e os procedimentos de coleta e análise de dados, incluindo os cuidados com a adaptação dos instrumentos e os aspectos éticos considerados. O capítulo dedicado à apresentação e discussão dos resultados encontra-se em seguida, iniciando pelos achados relativos às análises das propriedades psicométricas dos instrumentos QEC e CD-SEI. Traz ainda uma caracterização da realidade socioeconômica e familiar dos jovens aprendizes, de detalhes sobre sua vivência escolar recente e pregressa, bem como de aspectos de sua trajetória e perspectivas de carreira, considerando desde o histórico de trabalho anterior ao ingresso na Aprendizagem Profissional, influências e motivos a essa opção profissional e satisfação com a experiência, até seus projetos de continuidade dos estudos e a definição de uma escolha de carreira. E, ao

final, estão as análises da maturidade e da autoeficácia em relação a variáveis demográficas, acadêmicas e outras relacionadas à trajetória e perspectivas de carreira dos jovens, discutidas com achados de estudos anteriores. Concluindo o trabalho, as considerações finais apresentam uma síntese das contribuições da presente pesquisa e suas implicações práticas, além de uma apreciação crítica de suas limitações, levantando novos questionamentos acerca das temáticas estudadas e concretizando a proposta de uma agenda de pesquisa. As referências, apêndices e anexos também podem ser observados no final do trabalho.

Enfim, num momento em que se discute a democratização do acesso a serviços de Orientação para a Carreira no Brasil, buscando caminhos e abertura para a defesa de políticas públicas que garantam esse direito à população, espera-se que a leitura desse texto possa despertar os profissionais envolvidos para as demandas de jovens cuja a inserção profissional precoce é garantida e mediada pelas propostas de Aprendizagem Profissional.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2. INSERÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS, POLÊMICAS E PROPOSTAS

Muito se discute sobre os desafios atuais à carreira, considerando-se a redução e mudança dos postos de trabalho, crescentes exigências profissionais e os altos índices de desemprego. Nesse contexto, destaca-se a difícil tarefa da transição escola-trabalho pelos jovens, tendo em vista não apenas suas dificuldades de acesso ao mercado, mas também a falta de preparo para o mesmo, um agravante à inserção profissional. Embora comum em diferentes níveis sociais, ocupacionais e de qualificação, essa situação parece ser mais grave entre aqueles com menor escolaridade.

Segundo Pochmann (1998), as dificuldades de inserção profissional dos jovens no Brasil são marcantes, ainda mais se consideradas a progressão dos índices de desemprego e a comparação da população economicamente ativa nessa faixa etária nas últimas décadas. Esse quadro aponta para uma realidade que leva a extremos: enquanto alguns jovens postergam sua inserção no mercado de trabalho para preparar-se melhor, outros necessitam inserir-se cada vez mais cedo para prover o sustento da família, em funções que exigem pouca ou nenhuma qualificação e são mal remuneradas, o que compromete a educação e contribui para perpetuar a manutenção do *status* social e das condições de vida de pessoas que são candidatas ao desemprego e ao subemprego.

Considerando ainda os apontamentos de Gomes (1990) sobre as necessidades evidentes de uma inserção profissional precoce, aliadas a valores culturais atribuídos ao trabalho como prática educativa e promotora de desenvolvimento por algumas camadas da população⁸, além das evidências de que no Brasil se começa a trabalhar cedo (comprovado pelo movimento para erradicação do trabalho infantil), esses índices de desemprego podem estar mascarando uma situação ainda mais preocupante. Não dá para afirmar que a redução de jovens no mercado de trabalho se deu de fato, pois os mesmos podem estar submetidos à informalidade e ao trabalho precário. E não se pode negar os prejuízos dessa possibilidade ao desenvolvimento, à educação, à cidadania desses jovens, ao seu futuro, conforme apontam Silva e Santos (2003), dentre outros autores.

Outro aspecto relevante na discussão dessa realidade é o fato de que, embora estudos de Guimarães (2005) mostrem o trabalho como temática central na preocupação dos jovens

⁸ Cabe considerar que o valor cultural atribuído ao trabalho como prática educativa ocorre em todas as camadas da população. O que as diferencia não é dar valor ao trabalho, mas sim ter acesso a níveis mais elevados de educação escolar, o que funciona como “trabalho”.

das diversas camadas sociais do Brasil, a apatia daqueles em situação de desvantagem socioeconômica em relação a seu projeto de futuro também é marcante, tendo sido observada por Sarriera (1998), Silva, Sparta e Bardagi (2005), Garbulho, Lunardelli e Schut (2005), Pizzol, Oliveira, Aguillera e Caetano (2006), Dias e Soares (2007). Parece não haver, entre muitos jovens das camadas populares, perspectivas de futuro e a consciência de que é importante planejá-lo e se organizar para ele. Talvez esse fenômeno seja decorrente de uma questão classe social ou um legado que é passado de geração em geração, na medida em que seus familiares, possivelmente, também tiveram oportunidades restritas de escolha e, por isso, não conseguiram vislumbrar oportunidades além do trabalho precoce e da submissão a condições precárias de trabalho, que acabam perpetuadas pelas restrições que elas mesmas colocam. Além disso, vale considerar as carências do sistema escolar brasileiro nesse sentido, tendo em vista que não prevê espaços de discussão sobre o mundo do trabalho e de preparação para o enfrentamento de suas dificuldades, não oferece oportunidades à reflexão dos jovens sobre o assunto, nem esclarece sobre a importância de um planejamento do futuro, sequer instrumentaliza para tomada de decisões de carreira, habilidade fundamental no enfrentamento dos desafios profissionais de hoje.

Em contraponto a essa realidade nacional, “a falta de preparação dos jovens à vida profissional é uma preocupação em escala mundial”, conforme apontam Balbinotti e Tétreau (2006a) considerando-se dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, da Comunidade Europeia e de órgãos governamentais do Canadá, datados das últimas décadas. A exemplo disso, vale mencionar o amplo conjunto de revisões de políticas nacionais de Orientação Escolar e Profissional (OEP) coordenado pela Comissão Europeia e pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* – OECD, realizado entre 2001 e 2003 e que teve o apoio e a colaboração do *European Centre for Development of Vocational Training* – CEDEFOP, da *European Training Foundation* – ETF e do Banco Mundial. Pautados na ideia de que profissionais bem formados e devidamente ajustados em suas carreiras oferecem melhores serviços profissionais, qualidade essa que se reflete não apenas no desenvolvimento social e comunitário, mas na própria economia e desenvolvimento das nações de um modo geral, um grupo de especialistas da área de OEP avaliaram a forma como a organização, a gestão e a prestação de serviços dessa natureza contribuíram para a implementação de aprendizagem ao longo da vida e de políticas proativas para o mercado de trabalho, necessidades impostas a todos na atualidade. No intuito de verificar sucessos e necessidades de melhoria, além de disseminar boas práticas, essa investigação incidiu sobre 39 países em todo o mundo e resultou na publicação de um guia

para decisores. Nele são apresentados exemplos de ações direcionadas à população, considerando-se diversas faixas etárias e condições socioprofissionais, bem como é discutida a importância de se melhorar a informação sobre a carreira, facilitar o acesso aos serviços de OEP e garantir sua qualidade e a avaliação constante dos mesmos (OECD, 2004).

No Brasil, no entanto, dentre as ações de enfrentamento do desemprego juvenil, predominam políticas proativas voltadas à geração de oportunidades, com ênfase na assistência dos jovens menos favorecidos. Exemplo disso é o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, que existiu no período de 2003 a 2007. Esse programa era destinado aos jovens de 16 a 24 anos, membros de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, sem vínculo empregatício anterior, que estivessem frequentando regularmente o ensino fundamental, médio ou educação de jovens e adultos, ou mesmo que tivessem concluído o ensino médio e fossem cadastrados nas unidades executoras do programa (Ministério do Trabalho e Emprego, 2007). Em 2007 foi substituído pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem/Projovem Trabalhador, voltado a jovens de 18 a 29 anos que ainda não tenham concluído o ensino fundamental e não tenham vínculo empregatício (Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude, 2007). A esses programas vinculados ao governo federal, somam-se as iniciativas nos âmbitos estaduais e municipais, sempre com propostas semelhantes e relativamente questionáveis: programas educativos nem sempre convincentes, bolsas/remuneração nem sempre vinculadas a oportunidades de trabalho promissoras, avaliação de resultados nem sempre presentes e/ou pouco consistentes.

É fato que iniciativas como essas são necessárias e ajudam a população em certa medida; mas também se sabe que investimentos em educação e inserção profissional só serão realmente eficazes quando se tiver condições de combater a precarização do trabalho, investindo na geração de postos de trabalho suficientes e qualificados (Pochmann, 2004). Enquanto uma mudança de tais proporções ainda se faz distante, no entanto, algo de concreto precisa ser feito para fortalecer a juventude e suas possibilidades de desenvolvimento e ingresso no trabalho; ainda mais no momento econômico promissor que vive o país, quando a mídia contrapõe os índices alarmantes de desemprego às milhares de vagas que se mantém abertas no mercado por falta de profissionais qualificados.

Embora essas discussões sobre a inserção profissional dos jovens sejam bastante atuais, vale citar que a preocupação com a preparação deles para o trabalho não é recente. O movimento de Educação para a Carreira originou-se nos Estados Unidos, ainda na década de 70 do século passado. Como um dos eixos centrais do presente trabalho, a Educação para a

Carreira será discutida a seguir, considerando-se suas bases teóricas e orientações práticas, para que possa ser pensada como um caminho possível de instrumentalização dos jovens para o enfrentamento dos desafios do mundo do trabalho. Em seguida, destaca-se a Lei da Aprendizagem e todo o movimento favorável à regulamentação da Aprendizagem Profissional na última década, que será discutida mais adiante.

2.1 A Educação para a Carreira como um caminho

O conceito de Educação para a Carreira foi discutido e operacionalizado por Hoyt (1975) como um processo educativo voltado ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de carreira, elementos indispensáveis aos jovens que visam ingressar no mundo do trabalho e que deveriam ser componentes de processos de aconselhamento profissional adequados a diferentes cenários e contextos. Buscando direcionar ações norte-americanas de preparação para a carreira, esse autor defendeu que os programas de orientação deveriam contemplar conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho e ao atual contexto socioeconômico, além de serem estimuladas habilidades relacionadas a encontrar e manter um emprego e atitudes ligadas a pensamento e ação, como interesses, crenças, valores, iniciativa.

Mais recentemente, reconhecendo que a definição de Educação para a Carreira não é única, Hoyt (2005) recomendou que ela deve contemplar quatro elementos básicos: (a) o conceito de trabalho, entendido de maneira abrangente e não apenas como o trabalho remunerado, devendo incluir atividades dirigidas a vários objetivos ao longo da vida, como voluntariado, lazer, trabalho realizado em casa e nas atividades escolares; (b) a infusão curricular, que se refere à disseminação transversal nos conteúdos curriculares, de questões relevantes ao desenvolvimento vocacional e da carreira, como valores, conhecimentos e atitudes relacionados ao trabalho, o que deve ocorrer em todos os níveis educacionais desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; (c) o desenvolvimento de hábitos e atitudes relacionados ao trabalho que, segundo pesquisas, começam a se desenvolver já na infância e adolescência⁹, daí a importância de se tratar dessas questões desde a escola; e (d) a colaboração entre a escola e a comunidade ocupacional ou profissional, considerada vital por Hoyt no sentido de uma parceria na qual se dividam responsabilidades quanto a planejamento,

⁹ Dentre os autores que abordam essa questão, vale citar Magnusson e Starr (2000), Hartung, Porfeli e Vondracek (2004) e Rodrigues-Moreno (2008).

treinamentos e execução das atividades, bem como se realize conjuntamente a avaliação das mesmas e de seus resultados. Hoyt (2005) ressalta que um Programa de Educação para a Carreira, para ser exitoso, dependerá muito de parcerias bem estabelecidas.

Base para propostas dessa natureza em diferentes países, atualmente a Educação para a Carreira tem como objetivo capacitar os indivíduos a lidarem com as transições que eles enfrentam, não apenas escolares e vocacionais, mas também pessoais, segundo Guichard (2001). Tal concepção decorre da compreensão de carreira como um processo contínuo, descrito como uma sucessão de etapas de vida e de tarefas de desenvolvimento, conforme proposto por Super desde 1957, e que hoje é ressaltada como uma relação que conecta a vida pessoal e o trabalho, atribuindo à preparação para a carreira um significado de preparação para a vida (Jenschke, 2003). Essa compreensão faz crescer a importância da Educação para a Carreira diante das atuais conjunturas do mundo do trabalho, tendo em vista sua imprevisibilidade e mutação constante, que tem levado tantas pessoas a uma sucessão de transições, dada a descontinuidade de suas experiências profissionais. Diante disso, essa modalidade de intervenção não é útil aos jovens apenas em sua fase de inserção ocupacional ou transição escola-trabalho, mas lhes rende repertório cognitivo e comportamental para compreender e lidar com a fragmentação das carreiras em nosso tempo. E essa fragmentação deve ser entendida como a sua sucessão de rupturas ocupacionais voluntárias e involuntárias, e as mudanças de trajetória profissional decorrentes, seja por escolha ou reescolha, seja por imposição da modernização ou extinção de postos de trabalho.

Reconhecida como uma modalidade diferenciada no campo das ações da Orientação Profissional e como um desafio à área discutido internacionalmente, Jenschke (2003) sugere que a Educação para a Carreira deve submeter-se às recomendações sobre o desenvolvimento de carreira, entendido agora como um processo de desenvolvimento que pressupõe a administração da aprendizagem e do trabalho durante todo o ciclo vital. E, como tal, Watts (2001) defende que ela deveria combinar 3 áreas principais: (a) autoconsciência, contemplando valores pessoais, potencialidades e aspirações, conciliados rumo à satisfação e ao equilíbrio; (b) percepção de oportunidades, considerando identificação, análise e acesso à educação disponível e oportunidades de treinamento e emprego, segundo seus interesses; e (c) aprendizagem relacionada a tomada de decisão e enfrentamento de transição, focando o desenvolvimento de capacidade para transferir habilidades e manejar situações inesperadas, adaptando-se de maneira saudável.

Segundo Watts (2001), há quatro formas de se estruturar programas de Educação para a Carreira, apresentados como modelos básicos de intervenção. O primeiro seria o modelo

extracurricular (*extra-curricular model*), no qual acontece como um programa de atividades à parte, como seminários profissionais que durem de um dia a uma semana, visitas de um dia a um centro de informação profissional, podendo ocorrer em módulos, sessões ou pequenos cursos direcionados a atender necessidades mais imediatas ou pontuais dos estudantes, como decisões educacionais e profissionais, por exemplo. Uma outra possibilidade seria o modelo de disciplina própria (*specific enclosed model*), sendo integrada na grade curricular, com programa sistemático direcionado ao desenvolvimento profissional, sob a orientação de um professor ou de um orientador profissional. Também o modelo integrado a uma disciplina mais geral (*extended enclosed model*) tem sido adotado, com a Educação para a Carreira sendo apresentada como um dos temas dentre outros, como educação para a saúde e cidadania, por exemplo, podendo ser ministrado pelo professor da matéria ou ainda por um orientador profissional. E, por fim, a infusão curricular ou modelo integrado ao currículo (*infusion/integrated model*) refere-se à proposta original, envolvendo uma planificação transversal nos currículos escolares, com conteúdos relacionados ao mundo do trabalho perpassando os diversos conteúdos/disciplinas escolares.

Embora a infusão curricular seja o modelo preconizado por Hoyt (2005), esse também é reconhecido como o maior desafio no tocante à Educação para a Carreira (Jenschke, 2002; OECD, 2004; Pinto; Taveira & Fernandes, 2003; Rodrigues-Moreno, 2008). Sua apreciação crítica, segundo Guichard e Huteau (2001), permite afirmar que tem uma “vantagem de se abrir os ensinamentos à vida, mas comporta igualmente um risco, o de introduzir nos ensinamentos um utilitarismo excessivo” (p. 292). Esse talvez seja o motivo de predominarem os outros modelos, segundo dados da OECD (2004), destacando-se que, independentemente do modelo adotado, programas inseridos no currículo nos moldes da Educação para a Carreira atendem melhor a atual “ênfase na aprendizagem ao longo da vida e na empregabilidade sustentada” (p. 43)

Para que as ações sejam bem sucedidas, no entanto, Rodrigues-Moreno (2008) ressalta que é preciso: (1) levar em consideração o nível de desenvolvimento das diferentes etapas da vida; (2) adaptar os objetivos ao desenvolvimento social e moral nas idades dos estudantes a serem atendidos. Além disso, essa autora levanta a possibilidade dessas ações não estarem restritas ao contexto escolar, como a proposta original sugere, mas considerando a aprendizagem ao longo da vida, levanta a possibilidade de ações em outros contextos educativos, como instituições dedicadas a qualificação para o trabalho, serviços de apoio ao emprego e mediação de mão de obra, instituições sindicais, espaços comunitários que

oferecem cursos relacionados a população mais geral e projetos sociais dedicados à educar jovens e adultos, dentre outras.

De relevância indiscutível, práticas de Educação para a Carreira parecem ter também sua eficácia comprovada, segundo Vilhjálmsdóttir (2005). Em estudo longitudinal comparativo com estudantes nascidos em 1980, examinando seu progresso educacional entre os 16 e os 24 anos, o autor constatou que aqueles que não haviam tomado decisões de carreira precocemente ou tido a oportunidade de passar por programas de Educação para a Carreira estavam mais propensos a ter dificuldades de adaptação e a abandonar os estudos. Mas são inúmeros os estudos internacionais em diferentes áreas, dentro e fora do contexto educacional regular, junto a populações diversas – da educação infantil ao apoio a adultos – que demonstram resultados significativos. Destacam-se alguns trabalhos voltados aos jovens, população alvo desta pesquisa, apresentados a seguir.

2.1.1. Educação para a Carreira pelo mundo: exemplos internacionais e aproximações no contexto brasileiro

Blanchard e Sontag (2005) apresentam a experiência do programa “Leonardo da Vinci – Jovens em Transição”, iniciado na França e estendido até a Irlanda, que atende jovens de 15 a 24 anos com dificuldades na inserção profissional, oferecendo orientações técnicas para a busca de trabalho e reforço escolar de disciplinas básicas. Também Vicente e Fernández (2005) analisaram o Programa de Iniciação Profissional na Espanha, alternativa oferecida a alunos de 16 a 21 anos que concluíram o ensino médio e viviam em situação de desvantagem sociocultural e profissional.

Considerando a experiência no contexto escolar, Königstedt (2008) avaliou o projeto “Ser Activo – Explorar para Decidir” realizado junto a alunos concluintes do ensino básico em uma escola da região central de Portugal. Apesar de não realizado via infusão curricular, focou o desenvolvimento de competências de exploração vocacional dos jovens e incluiu intervenção junto aos pais e encarregados da educação dos participantes. Já defendendo a integração da Educação para a Carreira ao currículo escolar regular, Tibos (2005) propôs um modelo para adoção em diferentes escolas e anos escolares do período equivalente ao ensino médio na Bélgica. Também Kasurinen, Piikkilä e Pirtintemi (2005) discutiram a necessidade de adaptações curriculares nos anos finais dos estágios educacionais básicos e no ensino

secundário na Finlândia, tendo em vista o suporte aos alunos na transição para a vida profissional e o ensino superior.

Por sua vez, Arulmani (2005) na Índia, direcionou a discussão da Educação para Carreira ao contexto dos jovens em desvantagem socioeconômica, tendo em vista uma necessidade especial dessa clientela: a baixa autoeficácia em relação à preparação para a carreira, crenças negativas e distorcidas que contaminam suas habilidades para conseguir e manter um emprego, o que funciona como agravante da situação dos referidos jovens. Mas também atentos a esse tipo de demanda, vale mencionar programas embasados na Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira (Lent, Brown e Hackett, 1996), como é o caso do Programa de Planeamento da Carreira para estudantes finalistas do ensino básico em Portugal (Calado, 2009; Teixeira e Calado, 2010) e a proposta australiana conhecida como “Career Choice Cycle Course”, desenvolvida por Prideaux, Patton e Creed (2002), além das experiências menos recentes de Gysbers, Hughey, Starr e Lapan (1992) e de Lapan e Kosciulek (2001).

No contexto brasileiro, ainda que se destaque a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso da população a serviços de orientação e educação para a carreira, públicos e qualificados, a Educação para a Carreira é um conceito pouco conhecido, como afirmam Melo-Silva, Lassance e Soares (2004). O primeiro estudo brasileiro dedicado especificamente ao conceito de Educação para a Carreira é bastante recente: foi a tese de doutoramento de Munhoz (2010), que levantou as representações sociais de professores acerca de sua relevância e viabilidade.

A reduzida atenção à Educação para a Carreira no Brasil talvez se justifique pelo próprio desenvolvimento da Orientação Vocacional e Profissional (OVP) no país, tradicionalmente voltada à escolha de um curso universitário, em atenção a uma população que advém, sobretudo, da classe média ou alta, com relativamente maiores chances de inserção profissional que, em geral, também é mais tardia. Uma concepção que se contrapõe à literatura internacional especializada, que aponta a necessidade de Educação para a Carreira desde a pré-escola. No entanto, uma série de experiências relatadas na literatura científica nacional se aproxima da proposta da Educação para a Carreira, embora esses indícios apareçam não só como práticas de Orientação Profissional (Duran, 1995; Sarriera, 1998; Sarriera, Câmara & Berlim, 2000; Silva, Sparta & Bargagi, 2005), mas com uma diversidade de denominações. Algumas experiências, por exemplo, estão vinculadas à Psicologia Organizacional e do Trabalho e reconhecidas como ações de seu campo, especialmente no tocante a Treinamento, Desenvolvimento e Educação (Vollet, 1998; Aguillera, 2003; 2006)

ou Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho (Bressan, Godoy & Lunardelli, 2004; Lucas & Lunardelli, 2006). Alguns desses trabalhos serão relatados a seguir.

A primeira referência a uma prática similar à Educação para a Carreira no Brasil parece ter surgido com o nome de Educação pelo Trabalho, uma proposta do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1988), disseminada junto à Promotoria da Infância e Juventude, por meio de uma cartilha de orientação e incentivo a projetos em atenção a demandas sociais e/ou socioeducativas. Enquanto alternativa de atendimento a adolescentes em situação de risco psicossocial, direcionava-se a proporcionar aos educandos uma experiência concreta de trabalho, conduzindo-o na aprendizagem durante o processo produtivo, com toda a sua complexidade, sendo priorizados os aspectos formativos da experiência, numa tentativa de dar nova conotação ao trabalho, além de proporcionar uma visão crítica e democrática. Apesar do valor indiscutível dessa proposta, tanto pelo mérito educativo quanto no tocante à proteção social, não são encontrados registros sobre a sistemática de sua aplicação no país, bem como de sua evolução e avaliação de resultados. Mas, seguindo essa linha de ação, Melo-Silva, Duarte e Oliveira (2003) relatam experiência de extensão universitária em uma organização não governamental (ONG) do interior paulista, na qual foram atendidos adolescentes com vivência de marginalização social. Alguns deles já estavam inseridos no mercado de trabalho mediados pela instituição, enquanto outros ainda estavam ativos nas oficinas de geração de renda, alternativa para aqueles que ainda não tinham atingido um nível de maturidade que lhes permitisse enfrentar exigências profissionais externas à ONG. Os temas trabalhados focavam as relações de trabalho, estimulando o compromisso com a cidadania e o papel social de cada jovem, além de focalizar as habilidades exigidas no ambiente de trabalho e na busca de emprego, proporcionar trocas de experiências entre eles no intuito de refletir sobre as mesmas e compartilhar estratégias de solução de problemas, estimular o conhecimento das profissões, dos direitos dos trabalhadores, entre outros temas pertinentes à situação de educação e trabalho.

Apresentado como Orientação para o Trabalho, mas evidentemente norteado por propósitos semelhantes aos da Educação para a Carreira, destaca-se também o Programa de Inserção para o Trabalho, proposto por Sarriera em Porto Alegre-RS a partir de 1993, sob os referenciais da Ecologia Social e da Ecologia do Desenvolvimento Humano e apresentado por diversos estudos do autor e seus colaboradores (Sarriera, 1998; Sarriera, Câmara e Berlim, 2000; 2006). Fruto de diversas pesquisas da equipe e de uma análise crítica sobre a função do orientador profissional como agente de transformação social diante do desemprego juvenil e da exclusão social, esse programa apresenta-se direcionado a jovens de 16 a 24 anos e

constituído em três módulos: (a) orientação do projeto ocupacional; (b) treinamento de habilidades sociais e de procura de emprego; e, (c) incentivo à cidadania. No primeiro módulo, focalizava-se medos, dificuldades e expectativas diante da necessidade de inserção profissional, resgate da auto-estima e da autoconfiança, promoção de autoconhecimento e conhecimento das profissões e a elaboração de um projeto de vida profissional em consonância com seus planos pessoais. Em relação às habilidades sociais e de procura de emprego, o objetivo era desenvolver a assertividade e o repertório comportamental dos jovens para uma busca de oportunidades profissionais com mais sucesso, o que contemplava informação sobre práticas vigentes de seleção e comportamentos adequados e inadequados em diversas situações de trabalho. E, por fim, em incentivo à cidadania se estimulava reflexões sobre as experiências dos jovens na busca de emprego ou no exercício profissional, com referência aos direitos e deveres do trabalhador e do adolescente, além de estímulo e orientação a uma busca ativa e autônoma por oportunidades e a uma leitura crítica da realidade.

Já a expressão Educação para o Trabalho é mais adotada em projetos que se vinculam à orientação de jovens em contextos organizacionais, práticas geralmente embasadas pela Psicologia Organizacional e do Trabalho e vinculadas a experiências de universidades. É o caso da vivência relatada por Vollet (1998), que desenvolveu um projeto com adolescentes de 14 a 17 anos, aprendizes da Legião Mirim de Bauru (SP), atuantes em organização hospitalar. Com o objetivo de orientá-los, prepará-los e encaminhá-los ao mercado de trabalho, tendo em vista seu curto período de inserção naquele trabalho, o projeto foi composto por módulos que abordaram relacionamento interpessoal (incluindo comunicação e habilidades sociais), aprendizagem nos diversos contextos da vida, desenvolvimento profissional (reflexões sobre o trabalho, exigências de mercado, oportunidades para o jovem e aspectos legais) e fatores que facilitam a inserção do jovem no mercado de trabalho (comportamentos adequados na busca de emprego e ética). Na mesma linha de ação, seguiram-se os trabalhos de Bressan, Godoy e Lunardelli (2004) e de Lucas e Lunardelli (2006), que incluíram as chefias no processo de orientação; experiências essas vinculadas ao curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP de Bauru (SP).

Também na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em parceria com a Secretaria de Recursos Humanos, Aguillera (2003) deu início ao Programa Crescer, voltado aos 68 patrulheiros que se vinculavam à universidade naquele ano. Em atendimento a uma demanda dessa população no tocante a comportamentos adequados e inadequados no trabalho, enfrentamento de situações profissionais e solução de problemas, além de conflitos

típicos da adolescência, visava adaptação dos adolescentes à vivência profissional. Esse programa esteve vinculado a um estágio curricular do curso de Formação de Psicólogo daquela universidade, na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho, tendo sido concretizado com a colaboração de estagiários do curso. Promovia ações em Treinamento, Desenvolvimento e Educação e em Saúde e Qualidade de Vida do Trabalhador, junto aos adolescentes, segundo as necessidades diagnosticadas junto aos mesmos e os diferentes setores nos quais estavam inseridos profissionalmente. Dada a repercussão institucional das ações implementadas, o projeto foi ampliado no ano seguinte, passando ao contexto de duas instituições formadoras de aprendizes: o Círculo de Amigos do Menino Patrulheiro de São Carlos (SP) e a Guarda-Mirim Municipal de Piracicaba (SP). Com uma proposta preventiva, buscava orientar os jovens antes da inserção profissional, preparando-os para lidar com situações previsíveis na rotina de um trabalhador. Além disso, orientava-os na transição do emprego mediado como aprendiz para a experiência de trabalhador independente, em busca autônoma por oportunidades ao final de seu contrato de aprendizagem (Pio, Santarosa & Aguillera, 2006). Anos mais tarde, propostas semelhantes, mas alinhadas às necessidades identificadas junto a cada contexto e população, foram implantadas pela mesma autora junto ao Serviço de Apoio ao Trabalhador-SAT de Piracicaba – SP (Aguillera & Caetano, 2005; 2006), à Associação de Educação do Homem de Amanhã de Araras (SP) e à Associação Pró-Cidadão de Futuro da mesma cidade (Aguillera, 2006). Ressalta-se que todas essas experiências vincularam-se a programas de estágio curricular em cursos de Graduação em Psicologia ou a projetos de extensão universitária, supervisionadas e/ou coordenadas pela autora do presente estudo, tendo motivado os interesses de pesquisa que resultaram nesta tese.

Vale ainda citar outras iniciativas nacionais, com experiências denominadas Orientação Profissional, que em sua essência trazem propostas aproximadas ao conceito de Educação para a Carreira: Silva & Scalda (2005), com o “Círculo do Novo Emprego”, ação voltada a mediar o desligamento de adolescentes de um programa de aprendizes, instrumentalizando-os para a busca de oportunidades profissionais; Garbulho, Lunardelli & Schut (2005), com uma proposta de orientação profissional junto a adolescentes de classes populares que incluía a discussão da cidadania e do compromisso social rumo à autonomia dos orientandos; Whitaker & Onofre (2005), Dias & Soares (2007), Soares, Krawulski, Dias & D’Ávila (2007), Costa (2007), Silva, Santos, Aguillera & Caetano (2007) com trabalhos realizados em contextos comunitários. Todos esses trabalhos têm em comum o direcionamento aos jovens de baixa renda, discutem seus déficits em relação a exigências do mercado de trabalho, apontam baixa acessibilidade ao mesmo. Além disso, discutem a

reduzida motivação desses jovens para a continuidade dos estudos, muitas vezes pela falta de opção (em razão da necessidade de sobrevivência estar em primeiro plano, conforme já destacado por Ferreti, 1988) ou de perspectivas (tendo em vista seus conceitos e crenças acerca da realidade e de si mesmos).

Diante disso, vale destacar que os estudos relatados tocam evidentemente em aspectos como o sentido do trabalho para esses jovens, sua falta de preparação para a carreira, a aparente ausência de um projeto de futuro e crenças de autoeficácia negativas, que se demonstram limitantes ao desenvolvimento da carreira desses jovens, considerando-se aqui o conceito abrangente de carreira de Super (1980)¹⁰. Mas também é necessário considerar que, em sua maioria, são estudos do tipo relato de experiência e pouco exploram esses aspectos de modo mais sistemático. Não se evidencia a adoção de estratégias de avaliação psicológica que permitam indicadores mais precisos e abrangentes sobre os mesmos, bem como sirvam para verificar impactos e resultados das intervenções. Essa parece ser uma importante demanda a pesquisas. O presente trabalho buscou se dedicar a essa lacuna do conhecimento, tendo se vinculado ao contexto da Aprendizagem Profissional, que será apresentado a seguir.

2.2 Aprendizagem Profissional: das contribuições à inserção no trabalho ao espaço à Educação para a Carreira

A Aprendizagem Profissional é reconhecida atualmente como modalidade de formação técnico-profissional que deve comportar atividades teóricas e práticas como método, em geral empreendida na forma de um curso de qualificação profissional que prevê estágio profissionalizante na área da ocupação para o qual se está sendo qualificado. Desse modo, pressupõe a facilitação do ingresso no mundo do trabalho, propiciado por essa experiência inicial, que muitas vezes se reverte em contratação ao final do estágio, seja na mesma organização ou outra, dada a vivência profissional e a qualificação adquirida. Essa proposta prevê a parceria de instituições formadoras, responsáveis por ministrar os cursos e acompanhar/monitorar as atividades práticas do estágio, com as organizações empregadoras, que cedem espaço ao mesmo, além de orientação e tutoriamento das atividades realizadas,

¹⁰ Para Super (1980), a carreira não está circunscrita às tarefas de preparação e de desempenho dos papéis profissionais, mas designa a multiplicidade e saliência de papéis sociais desempenhados ao longo de todo o ciclo vital, bem como a articulação entre eles.

sendo que a responsabilidade de ambas na qualificação do aprendiz é claramente enunciada no Decreto 5.598/2005. Reconhece-se assim, sua natureza de um trabalho conjunto que, devidamente legalizado, conta ainda com a colaboração dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA's), responsáveis por analisar as propostas de cursos daquelas instituições formadoras que não pertencerem à rede de Ensino Profissionalizante¹¹, bem como das Superintendências Regionais do Trabalho/MTE, responsáveis pela fiscalização das ações e o cumprimento das normativas.

Embora essa prática tenha ganhado maior destaque nos últimos anos, com a promulgação da nova Lei da Aprendizagem, a Lei 10.097/2000, essa proposta não é recente. Ao contrário, sua existência acompanha a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, antes mesmo de ser legalizada e reconhecida como uma prática em seu campo. Nesse sentido, Sales e Oliveira (2010) apresentam uma importante retrospectiva histórica, situando práticas com os mesmos propósitos que perpassaram os períodos Colonial, Imperial e o início da República, quando se percebia sua natureza mais prática, centrada no saber fazer e especialmente voltada a ofícios manufatureiros, e desvinculada da educação escolar, destacando-se que as primeiras instituições formadoras de artífices datam do início do século XIX. Parecem ter sido as pioneiras a Casa Pia na Bahia e Colégio das Fabricas no Rio de Janeiro, na primeira década daquele século, anos mais tarde seguidos por iniciativas diversas de associações civis, quando se destacaram as entidades filantrópicas, algumas propostas militares, além da criação de Liceus de Artes e Ofícios e a primeira escola industrial já no Brasil Império. Essa proposta de capacitação no trabalho tinha como característica marcante um princípio assistencialista, se era tratada de forma bastante discriminatória, na medida em que se reservava aos pobres, órfãos e desvalidos, além dos escravos em dado momento da história. Mas com o passar dos anos as propostas de ensino profissionalizante evoluíram, até que no período inicial da República se assistisse a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas aos filhos das classes proletárias e direcionadas a estudantes entre dez e treze anos de idade. Essas escolas são hoje reconhecidas como os “embriões” da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2009), que regulamentam as escolas técnicas.

Direcionando-se à Aprendizagem Profissional, cabe destacar que a mesma se organizou à parte das escolas técnicas, especialmente no último século. Legalmente passou a existir ainda na década de 40 do mesmo, à época do Governo Vargas, período de franco

¹¹ Em razão de não pertencerem à rede de ensino, não estão submetidas à regulamentação pelo MEC, daí a atribuição dessa tarefa aos CMDCA's.

desenvolvimento econômico do país, em que era necessário qualificar a mão de obra para acompanhar seu crescimento industrial. Em termos educacionais, pode ser situada no contexto de uma ampla reforma do então Sistema Nacional de Educação, que ficou conhecida como Reforma Capanema, cujos objetivos eram adequá-lo às necessidades daquele momento, marcado pelas novas circunstâncias socioeconômicas decorrentes da industrialização. Teve como disparador legal o Decreto-Lei 5.091/1942, que introduziu o conceito de aprendiz para os efeitos da legislação do ensino, considerado “o trabalhador menor de dezoito anos e maior de quatorze anos, sujeito a formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho.” Já no ano seguinte, a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-Lei nº 5.452/1943), tornou obrigatória para as indústrias, tanto a contratação de aprendizes, entre catorze e dezoito anos, quanto as suas matrículas em Cursos de Aprendizagem, o que mais tarde passou a ser obrigatório também para o comércio¹².

Com o papel de capacitar os aprendizes, foram criados então o SENAI e o SENAC, nos anos de 1942 e 1946, respectivamente, que anos mais tarde passaram a integrar o conhecido como Sistema S, com o surgimento de outros Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), como o SENAR, o SENAT e o SESCOOP. Embora dirigidos pelo empresariado, esses serviços recebem verbas públicas, advindas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o que evidencia a forte parceria que se estabeleceu entre o governo federal e a sociedade civil, responsável pela manutenção, ampliação e consolidação desses serviços nesses últimos 70 anos. Vale ainda mencionar que, tradicionalmente, esses serviços recebiam menores aprendizes encaminhados pelas empresas contratantes, abrindo-se à população em geral apenas nas últimas décadas, com destaque para o Governo Lula que investiu na publicização gradativa de suas vagas (Sales & Oliveira, 2010).

Até bem recentemente essas eram as únicas instituições reconhecidas como formadoras de aprendizes, ao menos oficialmente. No entanto, um movimento paralelo foi proposto por representantes da sociedade civil (como Rotary Club, Lions, Maçonaria e órgãos como Juizado de Menores e Guarda Civil), em meados da década de 1960, direcionado às necessidades de formação cidadã e inserção profissional de jovens de famílias de baixa renda, que hoje se reconhece como dedicado à qualificação profissional. Esse movimento deu origem às entidades sem fins lucrativos que ficaram conhecidas como Círculos de Patrulheiros e Guardas-Mirins, tendo nascido e ganhado força no Estado de São Paulo, mais

¹² O Decreto-Lei n. 8.622/1946 determinou aos estabelecimentos comerciais de qualquer natureza, com mais de nove empregados, a obrigatoriedade de empregar um número de aprendizes e matriculá-los em cursos de Aprendizagem, direcionando-os a práticas ou funções que demandassem formação profissional.

tarde se espalhando por todo o Brasil; que trouxeram contribuição cujo valor é indiscutível e se nota pela tradição de mais de cinquenta anos. Movimentos inicialmente distintos, pode-se considerar que nasceram ao mesmo tempo e com os mesmos propósitos, mostrando-se hoje unificados na concepção da Federação Brasileira de Associações Socioeducacionais de Adolescentes – Febraeda, organização que aglutina, orienta e assessora as entidades.

A história do Patrulheirismo¹³ (e da Guarda-Mirim) reconhece como seus idealizadores e fundadores o Juiz de Direito Dr. Marino da Costa Terra e sua esposa, a pedagoga Ophelia Pierroti da Costa Terra, que criaram um sistema de educação direcionado a jovens carentes da periferia da cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo, com o objetivo de promover sua inserção social¹⁴. A proposta parece ter sido motivada quando da atribuição da Vara Privativa de Menores a encargo do mesmo juiz, que passou a defender a ideia de que a sociedade deveria unir esforços em favor de ações preventivas que potencializassem o desenvolvimento da cidadania junto aos jovens, o que favoreceria a toda a comunidade, na medida em que impediria que talentos se perdessem na condição de réus. Baseado no Código de Menores vigente na época, o trabalho de associativismo infanto-juvenil teve início em 1960, sendo o primeiro grupo de trabalho com os jovens formado em 1962, integrantes esses que se batizaram como patrulheiros por escolha própria. Assim nasceu o CAMP – Círculo de Amigos do Menino Patrulheiro, nome dado à instituição, a que hoje se agrega o nome de seu fundador, espaço reconhecido como sede de honra do Patrulheirismo no Brasil. Foi seu o Estatuto do CAMP, criado em 1963, que definiu as linhas e a estrutura do Programa Patrulheirismo que se espalhou pelo país, no qual se afirmava a finalidade essencialmente educativa e de prevenção da proposta, sem objetivos paternalistas, desvinculada de políticas partidárias, tendo como objetivo essencial a promoção humana e social.

A proposta do casal também orientou a abertura de muitas das Guardas-Mirins, mas entende-se que o movimento que lhes deu origem ocorreu paralelamente, também sob o comando de um Juiz de Direito, o Dr Luiz Gonzaga de Arruda Campos, da Comarca de Rio Claro. Sob sua liderança, reuniu um grupo de pessoas com o objetivo de buscar alternativas aos filhos de famílias carentes do município, que não tinham acesso aos recursos sociais que lhes pudessem garantir um futuro melhor. Assim foi criada a Guarda-Mirim de Rio Claro, reconhecida como a pioneira. O objetivo inicial voltou-se à promoção do sucesso escolar, na

¹³ As informações aqui apresentadas são baseadas em fontes informais, coletadas especialmente nos sites de algumas das instituições e da Febraeda (<http://www.institutoformar.org/historico>; <http://www.guardamirimrioclaro.com.br/entidade.php>; <http://www.febrada.org.br>).

¹⁴ Apesar disso, são encontrados registros anteriores, como a fundação da Associação dos Patrulheiros Mirins de São Caetano do Sul – SP, em 3 de junho de 1959 (<http://patrulheirosmirinsscul.wordpress.com/historico/>).

tentativa de minimizar riscos de marginalidade. Tendo ganhado espaço predominantemente no seio da Guarda Civil, em várias cidades, e se configurado como uma prática calcada em valores militares, fortalecidos ao final daquela década, veio daí a denominação Guarda-Mirim, além de várias das propostas em diferentes municípios terem envolvido a formação dos jovens no trabalho, especialmente na função de Auxiliar de Trânsito (para a qual eram uniformizados com fardas).

Apesar de São Paulo ser notadamente o berço desse movimento, destacaram-se ainda os estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em volume de instituições e na rápida disseminação do modelo. No caso do Rio de Janeiro, em particular, destaca-se a aproximação da proposta com agências governamentais, onde os CAMPs passaram a ser administrados também por órgãos públicos e não apenas por pessoas da comunidade, característica que marca o movimento. Lá o Programa Patrulheirismo foi adotado pela FEEM - Fundação Estadual de Educação do Menor¹⁵ em 1975, como uma nova proposta de atendimento, diferente do tradicional internato, com a filosofia de prevenir a marginalização dos jovens, proposta cuja implementação foi acompanhada por seus idealizadores, o casal Costa Terra. Mas devido a contratempos com o governo, alguns CAMPs foram retirados da administração pública e entregues a grupos comunitários particulares anos mais tarde, resgatando-se a proposta tradicional de gestão das ações de formação e encaminhamento dos jovens para o trabalho.

Ao longo dessas décadas o movimento manteve-se sob a administração comunitária em todo o Brasil, com resultados que se mostraram válidos como a própria expansão da proposta pelo país a fora se faz notar, tendo influenciado inclusive a criação de instituições que nasceram à parte do movimento, como algumas vinculadas a entidades religiosas, por exemplo. Segundo dados da Federação Brasileira de Patrulheiros, até o ano 2000 contabilizava-se mais de 300 mil jovens beneficiados pelo Patrulheirismo, não tendo sido encontradas informações sobre o volume de atendimentos das Guardas-Mirins, que não eram credenciadas a essa federação. Mas vale destacar que além de terem sido encontradas outras associações dessas entidades, nem todas as instituições que se norteiam por esses modelos eram/são devidamente credenciadas a alguma delas.

Uma organização mais abrangente das mesmas passou a ser tentada após a fundação da Febraeda, em 2004, nascida da fusão da Febrase (Federação Brasileira de Associações

¹⁵ A FEEM nasceu da integração das fundações de auxílio aos jovens carentes conhecidas como FEBEM e FLUBEM, dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro respectivamente, por ocasião da fusão desses estados na década de 1970 (<http://www.campassociacaoorj.org.br/> e <http://www.apar.org.br/patrulheirismo/conteudo.htm>).

Socioeducacionais de Adolescentes) com a Febrasa (Federação Brasileira das Associações de Adolescentes), que aglutinavam, respectivamente, as instituições CAMPs e Guardas-Mirins. Essa fusão ocorreu num momento de crise dessas instituições, quando muitas estavam em risco de extinção¹⁶ por força das fiscalizações do Ministério do Trabalho e outros órgãos do poder público, que identificavam suas inadequações frente às novas exigências legais, regulamentadoras da formação do aprendiz e do trabalho na adolescência num sentido mais amplo. Enquanto proposta organizada por ações sociais independentes e desvinculada de serviços governamentais, em verdade tinha se mantido pouco conhecida pelos fazedores de políticas e pelo poder público, o que gerava uma visão distorcida do trabalho realizado nas entidades. Além disso, muitas delas de fato não estiveram devidamente atentas e/ou orientadas para o cumprimento dessas novas exigências¹⁷. Frente a essas dificuldades, o objetivo foi exatamente a união de esforços, tanto no sentido de apoiar, orientar e assessorar essas instituições no cumprimento das obrigações legais, como de fazê-las conhecidas e a seus resultados, para que sua função social e relevância passassem a ser reconhecidas oficialmente em âmbito nacional, no intuito de que fossem mantidos os espaços de qualificação e inserção profissional dos jovens conforme preconizado em sua proposta. E essa representação teve importante participação nas discussões para o aprimoramento da Aprendizagem Profissional na última década, bem como na negociação de ajustamento das exigências e prazos às mudanças que se fizeram necessárias. E o resultado foi positivo: a sobrevivência das entidades, agora reconhecidas oficialmente como possíveis formadoras de aprendizes dentre outras entidades sem fins lucrativos, com o devido enquadre dos programas aos critérios estabelecidos pelo MTE.

Adequado esse trabalho às normativas da Aprendizagem Profissional, resta agora compreendê-la em suas diretrizes atuais. Em 2000, essa modalidade de qualificação foi reestruturada pela atual Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000), quando se passou a exigir a contratação de aprendizes a todos os médios e grandes estabelecimentos de qualquer natureza, entre o percentual mínimo de 5% e máximo de 15% do total de seus trabalhadores

¹⁶ Nesse período, várias dessas instituições deixaram de existir em razão de não conseguirem atender a todas as exigências, que se alteravam com as constantes atualizações da legislação e as diferentes leituras da mesma, gerando inconsistências na orientação dada ao trabalho das entidades, muitas vezes resultando necessidades de ajustamento de conduta incompatíveis com os prazos estabelecidos.

¹⁷ Segundo informações da Guarda-Mirim de Rio Claro, o projeto não se filia a nenhuma corrente religiosa, ideológica ou política, nem se submete a nenhuma estrutura rígida de comando. Desse modo, o projeto apresenta muitas variações e diferenças nas cidades em que se desenvolve. Dada essa falta de unidade, tem sido tomadas medidas na tentativa de homogeneizar o projeto e fortalecê-lo, como o projeto "*Jovens de Atitude - Uma nova Visão sobre a Guarda Mirim*".

cujas funções demandem formação profissional, o mesmo sendo facultativo às microempresas e empresas de pequeno porte.

Com a expectativa de ampliação dos Contratos de Aprendizagem, ocorreu a abertura para que os cursos passassem a ser ministrados por outras instituições, além daquelas vinculadas ao Sistema S, quando o número de vagas do mesmo não fosse suficiente para atender a essa demanda de formação ou não se adequasse ao ramo de atuação das empresas. Foi quando as entidades sem fins lucrativos (ESFLs) e as escolas técnicas passaram a ser consideradas possíveis formadoras de aprendizes, desde que suas propostas fossem devidamente enquadradas (Lei 10.097/2000). E para que isso fosse viabilizado, no ano seguinte a Resolução n. 74/2001 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2001) tratou de regulamentar o registro e a fiscalização das ESFLs que ministram Cursos de Aprendizagem, levando em conta as condições especiais que deveriam ser respeitadas no tocante ao trabalho do adolescente maior de 14 anos, enquanto pessoa em desenvolvimento, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n° 8069/1990).

Anos mais tarde, em 2005, ampliou-se a faixa etária do público a ser atendido pelos Programas de Aprendizagem, que passou de 14 a 18 anos para a faixa dos 14 aos 24 anos de idade, com a Lei n° 11.180/2005. No mesmo ano, o Decreto n° 5.598/2005 determinou que as ESFLs dedicadas à formação aprendizes adolescentes (menores de dezoito anos), devem ser registradas nos respectivos CMDCA's. Além disso, ficou estabelecido no mesmo Decreto (art. 8°, § 1°) que todas as instituições responsáveis pela formação técnico-profissional dos aprendizes “deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos Programas de Aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.” Segundo esse documento, o MTE deveria editar ainda as normas para avaliação da competência de tais entidades, contando com devidas contribuições do Ministério da Educação.

O ano de 2007 representou um marco em favor da estrutura e qualidade da Aprendizagem Profissional, na medida em que a Portaria n. 615/2007 estabeleceu que a preparação dos programas e cursos deve levar em consideração os preceitos relativos aos arts. 2° e 3° do Decreto n. 5.154/2004¹⁸, além de outras normas federais relacionadas à Formação

¹⁸ Os artigos 2° e 3° do Decreto 5.154/2004 determinam:

Art. 2°: A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Inicial e Continuada de Trabalhadores. Foram ainda estabelecidas as Diretrizes Gerais e Curriculares para o desenvolvimento dos Cursos de Aprendizagem, dentre as principais devendo ser observadas: (a) a qualificação social e profissional adequada, tanto às demandas e diversidades dos adolescentes, dos jovens, do mundo do trabalho e da sociedade, quanto às dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz; (b) a promoção da mobilidade no mundo do trabalho, pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas, como parte de um itinerário formativo, a ser desenvolvido ao longo da vida; (c) a contribuição para a elevação do nível de escolaridade do aprendiz; (d) a articulação de esforços nas áreas de educação, do trabalho e emprego, do esporte e lazer, da cultura e da ciência e tecnologia. Observa-se, portanto, a existência de uma diversidade de conteúdos a serem ofertados junto aos aprendizes, pressupondo uma formação ampla que envolve, além dos conhecimentos específicos, outros gerais e relacionados ao trabalho. Cabe logo destacar a flexibilidade da estrutura curricular, o que abre espaço a propostas de Educação para a Carreira, coerente com os propósitos da formação integral do aprendiz para a vida, o que é cabível também se considerada a carga horária mínima do Curso de Capacitação, estabelecida em quatrocentas horas.

Já no ano seguinte, em 2008, os avanços foram em outra direção: a Lei nº 11.788/2008, conhecida como Lei do Estágio, regulamentou a carga horária máxima de trabalho diária em 6 horas, com o objetivo de potencializar uma conciliação mais positiva (menos prejudicial) do trabalho com a vida escolar, de modo a não comprometer o desenvolvimento dos jovens. Já a partir da Portaria MTE nº 1.003/2008 foi criado o Cadastro Nacional de Aprendizagem – CNAP, destinado à inscrição das entidades de formação profissional no MTE, gerando um banco de dados nacional com informações sobre essas entidades e sobre os Cursos de Aprendizagem que oferecem. A mesma altera alguns artigos da Portaria nº 615/2007, destacando-se que as propostas curriculares e de carga horária teórica e prática dos cursos passaram a ser validadas pelo MTE, que assumiu o papel de aprovar os Programas de Aprendizagem destinados aos jovens com mais de dezoito anos, sendo que a avaliação dos demais (voltados para menores de dezoito) foram mantidos sob a responsabilidade dos CMDCA's. Avalia-se que essa iniciativa gerou uma importante fonte de informação a respeito da Aprendizagem Profissional no país, permitindo maior controle dos serviços oferecidos e ações corretivas em prol de garantir sua qualidade. Além disso, quando

Art. 3º: Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, [...] incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

devidamente em funcionamento¹⁹, essa será uma promissora fonte de dados a pesquisas, potencializando tornar as propostas de formação e seus resultados mais evidentes.

Foi também em 2008 que ocorreu a I Conferência Nacional da Aprendizagem Profissional, na qual o MTE apresentou como meta a contratação de 800.000 aprendizes até 2010, considerando-se as vagas em potencial calculadas com base nos postos de trabalho e nas cotas estabelecidas pela Lei da Aprendizagem. No mesmo ano foi instaurado o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional, que passou a se constituir como um espaço para a discussão, divulgação e aperfeiçoamento da política de Aprendizagem, incrementado mais tarde com a criação dos fóruns regionais em alguns estados. O Fórum Paulista de Aprendizagem Profissional – FOPAP foi estabelecido no ano seguinte, a partir do qual se evidenciou que a grande maioria das instituições formadoras do estado eram entidades de assistência social dedicadas à profissionalização dos jovens (como os CAMPs e as Guardas-Mirins, por exemplo).

Já em abril de 2012, a Portaria nº 723/2012 do MTE propôs a remodelação do Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional – CNAP, lançando o Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP, onde seriam dispostas informações mais abrangentes acerca da oferta de formação. Além disso, foram estabelecidas novas sistemáticas de inscrição das entidades formadoras, bem como novos parâmetros para a avaliação de sua capacidade e da qualidade dos programas já oferecidos, com prazo de 120 dias para adequação dos mesmos a contar da publicação da referida portaria.

Como se pode perceber, a Aprendizagem Profissional no Brasil está em plena evolução. Fruto da intensificação dos debates e do evidente desenvolvimento que marcou sua trajetória na última década, o balanço é indiscutivelmente positivo. Baseando-se nos marcos legais acima citados, os principais ganhos serão apresentados em síntese. Atualmente a contratação em regime de Aprendizagem comporta um contrato de trabalho especial, por prazo determinado, não podendo exceder dois anos. Dentre suas particularidades, destaca-se: (a) a obrigatoriedade do jovem estar matriculado em programa de aprendizagem específico, direcionado a funções que demandam formação profissional de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (portanto direcionado ao mercado de trabalho); (b) o desenvolvimento do mesmo sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica em organizações com estrutura adequada ao desenvolvimento desses

¹⁹ Até a conclusão da presente pesquisa, dados sobre a Aprendizagem eram disponibilizados no SisAprendizagem, do MTE, podendo ser acessados através do site: <http://www.mte.gov.br/sistemas/atlas/sisaprendizagem.html>. No entanto, a ferramenta estava passando por aprimoramentos com a criação do Catálogo Nacional da Aprendizagem.

programas, garantindo-se condições seguras de trabalho e adequadas aos aprendizes tendo em conta seu desenvolvimento físico, moral e social; (c) o cumprimento de jornada máxima de seis horas diárias (entre formação teórica e a prática do estágio), de modo a facilitar a conciliação trabalho-escola e tentar garantir algum tempo para as outras esferas da vida, como família e lazer, por exemplo; (d) a obrigatória matrícula e frequência do aprendiz à escola, se este ainda não tiver concluído o ensino fundamental e médio, com o devido acompanhamento de seu desempenho escolar para que se comprove que a experiência de trabalho não está prejudicando seu desenvolvimento nesse sentido; (e) a garantia de direitos trabalhistas como a anotação em Carteira de Trabalho e Previdência Social, remuneração baseada no salário-mínimo/hora (podendo ser superior a esse valor, de acordo com convenção ou acordo coletivo da categoria profissional a qual se enquadrar), férias que coincidam com as escolares, vales-transporte e contribuição do empregador de 2% da remuneração recebida ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (ao invés dos 8% recolhidos a um trabalhador com contrato de trabalho normal). Além disso, se a cota mínima de 5% estabelecida pela lei fosse cumprida pelas empresas no Brasil, mais de um milhão de jovens deveriam estar contratados em regime de aprendizagem, tornando notória sua característica de política proativa na geração de postos de trabalho decente para a juventude, mesmo que em condições especiais, que acompanha a proposta internacional de mobilização em favor dessa causa (OIT, 2010).

Em relação ao volume de contratações, no entanto, os resultados oficiais evidenciam avanços, mas ainda distante da meta estabelecida para o país e os estados. Segundo dados do Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do MTE, baseados na Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED²⁰, em 2010 foram admitidos no país 200.305 aprendizes, sendo que todas as regiões apresentaram saldos positivos de contratos se comparados o número de contratações e admissões (MTE/OMTN, 2011). A região Sudeste foi a que mais contratou, tendo alcançado 46% do saldo de contratos do país, sendo que São Paulo foi o estado que mais contribui para essa estatística: 22,9% do saldo nacional naquele ano. No entanto, se considerado o potencial de contratação, dados do Mirante da Aprendizagem Profissional no Estado de São Paulo, referentes ao mesmo ano, evidenciam que está se cumprindo 18,64% desse potencial em nível nacional, enquanto em São Paulo cumpre-se apenas 17,67% do mesmo (MTE/SRTE-SP, 2011). Destaque-se aqui que São Paulo é o estado que mais possui entidades formadoras,

²⁰ A consciência das imperfeições estatísticas existentes em ambos os acervos é destacada no Boletim de Análise Nº 3 do Mirante da Aprendizagem Profissional no Estado de São Paulo (Dezembro/2010), motivadas por deficiências de vários tipos nas declarações dos estabelecimentos.

tendo totalizado 171 no Cadastro Nacional de Aprendizagem em 2011 (122 eram ESFLs), segundo dados do SisAprendizagem/MTE, que representam 38,2% do total do resto do Brasil excetuando o estado de São Paulo. Fica evidente, portanto, um duplo desafio: por um lado o de mobilizar as empresas para o cumprimento da lei, bem como o do sistema de qualificação, considerando-se a integralidades das instituições formadoras (Sistema S, escolas técnicas e entidades sem fins lucrativos), atender à demanda de formação para colocação profissional dos aprendizes, por outro.

Outros aspectos precisam ser ainda considerados, numa apreciação crítica dessa proposta. É notório que essa política dificilmente beneficiará a todos os jovens brasileiros, até pelos déficits educacionais observados junto aos jovens mais pobres, se para chegar a ser aprendiz exige-se conhecimentos básicos necessários à formação específica que será ministrada nos cursos, daí a predominância de contratações de aprendizes do Ensino Médio. Além disso, está se criando oportunidades de emprego decente e formação aos jovens, é fato, mesmo que longe de atender ao número de vagas necessário ou mesmo o potencial. No entanto, assumiu-se o risco de que, ao se exigir o cumprimento de uma cota de contratação desses jovens, isso repercutisse nos índices de desemprego da população adulta. Outro risco relacionado a isso é que, diante dos incentivos tributários desse regime de contratação, fossem criadas mais vagas dessa natureza que postos de trabalho aos adultos, dificultando a retenção dos próprios aprendizes no mercado de trabalho após a finalização dos contratos de aprendizagem, ou mesmo gerando a eles um ciclo de novas contratações nos mesmos moldes, até que se complete a idade de 24 anos. Enfim, faz-se necessário um adequado acompanhamento dessas relações de trabalho, a que caberia inclusive o acompanhamento de egressos pelas instituições formadoras, até para efeito de avaliação de resultados quanto à empregabilidade dos jovens. E, somado a essas considerações, cabe ainda um contraponto: por um lado fala-se em apagão do emprego, ideia disseminada pela mídia, que considera a falta de profissionais qualificados para dado volume de vagas mantidas em aberto; por outro, são concretos os alarmantes índices de desemprego, que tem motivado pactos das nações para mobilizar iniciativas em resolução/minimização do problema. Vale então questionar: até que ponto essa modalidade de qualificação e ingresso no trabalho tem favorecido o desenvolvimento das pessoas, ou mantém-se mais atenta às necessidades do mercado e ao cumprimento de metas estabelecidas nesse pacto contra o desemprego? A aposta é que se esteja ganhando por todos esses lados, mas apenas uma avaliação de resultados mais humanizada permitiria uma resposta mais precisa a essa questão.

Chama a atenção, no entanto, que dados mais abrangentes acerca da Aprendizagem Profissional sejam encontrados apenas em relatórios e estatísticas nacionais, dos órgãos a elas vinculados. O levantamento bibliográfico realizado sobre o tema mostrou sua quase invisibilidade científica, especialmente no que se refere ao trabalho realizado pelas entidades sem fins lucrativos e se considerado o foco na carreira desses jovens, interesse maior da presente pesquisa. Se o foco era restrito à Aprendizagem Profissional no Brasil, as buscas foram realizadas em bases de dados nacionais: BVS-Psi, Scielo, bancos de dados de teses e dissertações da Capes e de universidades públicas. Inicialmente, adotou-se como palavras-chaves: Aprendizagem Profissional, jovem aprendiz, aprendiz, guarda-mirim, patrulheirismo, patrulheiro. Diante de resultados pouco significativos, ampliou-se a busca com novos termos: inserção profissional, trabalho precoce, formação profissional, qualificação profissional. Os trabalhos encontrados foram analisados e os principais serão sintetizados a seguir, ressaltando-se que alguns deles foram encontrados a partir das referências de outros estudos.

A temática da Aprendizagem Profissional mostrou-se de interesse para diferentes áreas do conhecimento: História, Serviço Social, Educação e Psicologia. Em trabalho desenvolvido na área da História, Smaniotto (2010) apresentou uma análise crítica do trabalho de uma entidade formadora de aprendizes, localizada na região oeste do Paraná, com base na análise de documentos institucionais. Apesar do resgate da história da entidade, o autor discute suas práticas como neoliberais, destacando-as como uma forma de exploração direta dos menores, cujas práticas pedagógicas voltam-se à criação de consenso e de mão-de-obra barata. Em contraponto, Ortiz (2011) apresentou uma análise da experiência pedagógica de outra instituição do mesmo estado, com base em documentos e entrevistas com a equipe pedagógica e administrativa, aprendizes egressos e profissionais responsáveis por aprendizes da instituição em empresas parceiras. Os resultados revelaram adequação do programa, atendendo às necessidades de formação dos aprendizes sob a ótica de todos os envolvidos, cabendo destacar que todos os jovens entrevistados conseguiram emprego após a participação no programa.

No campo da Educação destacaram-se mais dois estudos (Sales, 2010; Oliveira, 2010). Em forma de estudo de caso, Sales (2010) analisou as relações entre as atividades teóricas e práticas em um programa de Aprendizagem Profissional de Belo Horizonte-MG, que era desenvolvido por uma ONG de origem religiosa em parceria com uma empresa do ramo de energia. A autora adotou questionários e entrevistas, tendo contado com a participação de diferentes sujeitos do programa: aprendizes, educadores, gestores da instituição formadora e da empresa, além de um representante da Superintendência Regional do Trabalho. Os

resultados mostraram relativo consenso quanto à importância de atividades teóricas e práticas para a formação cidadã e profissional dos aprendizes, tendo predominado a opinião de que existe articulação entre ambas. No entanto, houve divergências no modo como foram compreendidas pelos sujeitos: aqueles que destacaram a finalidade específica de capacitação para o trabalho na empresa, consideraram existir pouca articulação. Em especial os aprendizes valorizaram mais a prática e apontaram a desarticulação da formação geral com a técnica-instrumental.

Já Oliveira (2010) direcionou o foco de suas análises à formação para a vida, analisando aspectos psicossociais contemplados em um programa de Aprendizagem Profissional da região metropolitana de Curitiba-PR. Responderam ao questionário 99 aprendizes do curso de Auxiliar de Produção Industrial e Mecânica, com idades entre 18 e 23 anos, sendo que apenas 12 eram do sexo feminino. As maiores dificuldades identificadas referiram-se à distância do Programa de Aprendizagem e aos poucos ganhos financeiros. Mas destacaram-se os planos de continuidade dos estudos e os relacionamentos que estabelecem nos estágios, esses revelando-se um forte fator de influência para a permanência no curso e no trabalho.

No campo do Serviço Social, Dutra (2010) buscou analisar os avanços e entraves no estabelecimento da Lei da Aprendizagem, enquanto política pública de acesso ao mercado de trabalho, considerando-os sob a ótica de 6 egressos, 3 gestores e 2 assistentes sociais responsáveis pelo acompanhamento dos jovens em duas empresas parceiras (locais de estágio). A proposta da Aprendizagem Profissional vivenciada por esses agentes foi avaliada como adequada e seus resultados como positivos, considerados ganhos sociais num sentido mais amplo, sendo apontadas como principais dificuldades o desafio de conciliar trabalho e estudos, segundo os aprendizes, e a sucessão de mudanças na legislação e respectivas exigências de adequação dos programas em curtos prazos.

Na área da Psicologia, destacaram-se estudos voltados a representações sociais. Amazarray, Thomé, Souza, Poletto e Koller (2009) realizaram grupos focais com 10 adolescentes aprendizes, tendo como principais temáticas “adolescente versus trabalhador”, “significado do trabalho” e “futuro profissional”. Constatou-se indiferenciação dos papéis de aprendiz e de trabalhador, sendo a experiência da aprendizagem percebida como privilegiada para a formação profissional, apesar de expectativas relacionadas ao futuro revelarem insegurança e desinformação quanto ao mercado de trabalho. Diante disso, os autores destacaram a importância de se realizar o acompanhamento desses jovens. Já Silva (2009)

analisou as representações sociais de honra junto a adolescentes de um programa de Aprendizagem Profissional da Grande Vitória-ES.

Por fim, tendo em vista interesses afins ao presente estudo, destacam-se os trabalhos de Mattos e Chaves (2006; 2010). Inicialmente os autores realizaram um estudo piloto com 70 jovens entre 15 e 18 anos participantes de um programa de aprendizagem desenvolvido por uma ONG de Salvador-BA, analisando os sentidos e desafios de se trabalhar na adolescência. Os resultados destacaram a obtenção do salário e o desenvolvimento de competências como principais ganhos, além da aprendizagem e da aquisição de experiência. No entanto, a conciliação do trabalho com o estudo, apesar de não ter conotação negativa para essa amostra, evidenciou exigir esforço e resultar em cansaço (Mattos & Chaves, 2006). No intuito de aprofundar a análise da relação trabalho-escola junto a essa população, em estudo posterior os autores realizaram entrevistas e observação participativa junto a 10 adolescentes aprendizes. Os resultados mostraram que escola e trabalho são percebidos como mundos distintos e distantes, apesar de representarem projetos concomitantes para aqueles jovens, tendo ficado evidentes o envolvimento dos mesmos para superar suas dificuldades e negociar oportunidades (Mattos & Chaves, 2010).

A apreciação desses estudos permite identificar o interesse recente pelo tema, despertado em vários estados do país, assim como a predominância de trabalhos de natureza qualitativa e com poucos participantes, não estritamente direcionados aos jovens, mas também a outros agentes sociais envolvidos com a Aprendizagem Profissional (o que é positivo), apresentando resultados em sua maioria favoráveis aos programas de Aprendizagem Profissional. No entanto, constata-se que faltam resultados quantitativos acerca da realidade social, educacional e da carreira desses jovens, bem como uma avaliação mais objetiva de possíveis efeitos desses programas a seu desenvolvimento, especialmente no que se refere a sua preparação para o trabalho e a carreira e a seus projetos de futuro.

No intuito de dedicar-se a essa lacuna no conhecimento, o presente estudo foi proposto direcionando-se à análise da maturidade para a carreira e da autoeficácia, enquanto aspectos fundamentais no desenvolvimento da carreira, se comprovadamente ambas interferem no projeto profissional dos jovens. Esses assuntos serão tratados a seguir.

2.3. Preparação e projeto sob a ótica do Desenvolvimento de Carreira: um foco na maturidade e na autoeficácia

Desenvolvimento de Carreira é um conceito adotado na Psicologia das Carreiras para referir-se ao processo de crescimento e de aprendizagem que resulta em modificação gradual do repertório do comportamento de carreira das pessoas, aperfeiçoamento que os acompanha ao longo de toda a vida, mesmo depois do ingresso no trabalho e nas transições que se seguirão (Bardagi, 2007). Objetivado pelas intervenções de carreira, ele tem sido analisado de diversas maneiras e por diferentes ângulos, destacando-se aspectos como a maturidade para a carreira e a autoeficácia em vista das contribuições de inúmeras pesquisas. Conforme sugere Savickas (2000), a maturidade deve ser analisada como o grau de preparação dos sujeitos para realizarem decisões de carreira (o que tem sido usualmente definido em termos de exploração e planificação de carreira). Já no caso da autoeficácia, resultados de pesquisas diversas a têm apontado como forte fator de influência nos projetos profissionais. Diante disso, a proposta de análise do desenvolvimento de carreira dos aprendizes na presente pesquisa direcionou-se a esses dois constructos, como forma de apreender aspectos de sua preparação para a carreira e relações da autoeficácia com seus projetos profissionais, especialmente relacionados à continuidade de estudos rumo à qualificação.

Tendo em vista os objetivos deste estudo e o contexto em que se deu a investigação, buscou-se embasamento na Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super (Super, 1980; Super, Savickas & Super, 1996) e na Teoria Sócio Cognitiva de Carreira (TSCC), de Lent, Brown & Hackett (1994), enquanto referenciais teórico-metodológicos. A seguir, apresentam-se esses referenciais teóricos, bem como a revisão de literatura acerca dos constructos em análise: maturidade para a carreira e autoeficácia.

2.3.1 A Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super e o estudo da maturidade para a carreira

A concepção evolutiva do desenvolvimento de carreira foi uma das principais contribuições ao campo da Psicologia Vocacional (ou das Carreiras) no século XX, destacando-se o trabalho de Donald Super, cuja teoria (ou conjunto de teorias, para alguns) foi proposta e aprimorada ao longo de 60 anos, apoiada em dados empíricos. Focada em aspectos do desenvolvimento vocacional, teve suas bases em diferentes áreas, congregando conteúdos da Psicologia Evolutiva, Diferencial, Social, da Personalidade e Fenomenológica, tendo

representado uma mudança de paradigma na concepção de carreira. Até então predominava uma Psicologia da Orientação pautada nas ideias de Frank Parsons, com sua Teoria dos Traços e Fatores, e num modelo estatístico de intervenção, quando a escolha profissional era vista como uma situação pontual na vida, que devia basear-se na combinação entre características das pessoas (como interesses, aptidões e traços de personalidade) e das ocupações. Em contraposição, a perspectiva evolutiva trouxe a visão de que essa escolha é fruto da experiência passada, de circunstâncias do presente e de expectativas em relação ao futuro das pessoas; e se antes a carreira era vista como a mera sequência de suas ocupações, passou então a ser compreendida como a combinação e sequência de papéis vivenciados ao longo da vida, congregando experiências para além do trabalho. Surge desse modo, a necessidade de capacitar os indivíduos para construir suas carreiras, mais do que apenas fazer uma escolha profissional, segundo Watts (2001), proposta pertinente aos propósitos do presente trabalho.

Embora não tenha sido sua primeira obra sobre a Psicologia Vocacional, como era conhecida à época, o trabalho de Super que é reconhecido como marco fundamental para a mudança de paradigmas no pensamento das carreiras foi intitulado “*A theory of vocational behavior*”, publicado em 1953, no qual foram apresentadas suas primeiras premissas da perspectiva evolutiva sobre o desenvolvimento vocacional. Mas uma sequência de publicações foi possibilitando aprimoramentos à proposta inicial, tendo levado a 14 proposições que sintetizam os principais pontos da teoria que ficou conhecida como *Life Span, Life Space* (Super, Savickas e Super, 1996). Já que as mesmas contemplam amplamente a teoria, têm norteado o trabalho de autores que se dedicam a apresentá-la, adotadas como recurso ao mesmo tempo esclarecedor e breve, a exemplo de Guichard e Huteau (2001) e de Lassance, Paradiso e Silva (2011). No presente trabalho optou-se por uma síntese mais pontual, direcionada a contextualizar a maturidade de carreira, tendo em vista os interesses da pesquisa.

No contexto dessa teoria, propõe-se que as questões vocacionais devem ser compreendidas como parte de um processo interligado tanto ao desenvolvimento humano, numa perspectiva temporal (*life span*), quanto às situações e eventos/papéis sociais com que cada um se depara ao longo da vida (*life space*), sendo o *self* reconhecido como o integrador dessa experiência. Dessa forma, as decisões de carreira são resultados de um processo psicossocial que diz respeito ao indivíduo como um todo, considerando-se seu estágio de vida e ainda o conjunto de diferentes contextos em que está inserido e os papéis por ele desempenhados (Super et al., 1996).

Considerando-se sua dimensão temporal (*Life Span*), o processo de desenvolvimento da carreira está associado aos estágios do ciclo vital e à realização de tarefas de desenvolvimento vocacional, definidas como expectativas sociais que deverão ser cumpridas e que envolvem processos adaptativos. São propostos cinco estágios de carreira: (1) *Crescimento* – até 13 anos, cujas tarefas relacionam-se à preocupação com o futuro, aumento do controle sobre a própria vida, percepção de suas capacidades em tarefas escolares e aquisição de competências para o trabalho; (2) *Exploração* – dos 14 aos 24 anos, quando as pessoas se deparam com a necessidade de escolher uma profissão e implementá-la; (3) *Estabelecimento* – dos 25 aos 44 anos, fase na vida na qual as pessoas buscam consolidar sua escolha, estabilizar-se e progredir na carreira; (4) *Manutenção* – dos 45 aos 64 anos, momento em que se tende a manter o lugar ocupado na carreira ou a inová-la, a partir da troca de emprego ou cargo; e, (5) *Desengajamento* – acima de 65 anos, que se configura com a aproximação da aposentadoria e a desaceleração ou descompromisso em relação às atividades profissionais, termos também adotados para se referir a esse estágio (Super et al., 1996).

É fato que essa definição dos estágios revela uma visão de mundo característica da década de 50 do século passado, quando a mesma foi inicialmente proposta e havia maior estabilidade nas carreiras. Entretanto, hoje se reconhece que essa sequência de estágios e suas tarefas não são fixos e nem inevitáveis, tanto no que diz respeito à idade quanto à sequência, a depender do desenvolvimento psicossocial e das situações de vida de cada pessoa. Além disso, destaca-se que estão previstos mini-ciclos de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento dentro de cada estágio, ou mesmo diante de transições de carreira, o que confere ao desenvolvimento da carreira uma natureza dinâmica e contínua, no qual ocorre a exploração e o estabelecimento de novas preferências em contraposição a outras, a serem renovadas ou preteridas.

Já o segmento da teoria denominado *Life Space*, considera que a estrutura de vida de um indivíduo está organizada em torno da interação entre os diferentes papéis sociais que ele assume durante a vida, como o de familiar, o de estudante e o de trabalhador, dentre outros. Nessa concepção, o processo de escolha e ajustamento a um papel profissional, por exemplo (o mesmo raciocínio vale para qualquer outro papel também), envolve tanto questões pessoais, como capacidades e interesses de cada um, quanto expectativas sociais já definidas, no caso para o exercício de determinado papel ocupacional. A união de ambos pode predizer, em dada medida, os resultados de ajustamento do indivíduo ao papel, que em geral se expressam na forma de satisfação, estabilidade, sucesso, reconhecimento (Super et al., 1996). Cabe ainda mencionar que cada papel tende a se transformar de acordo com o momento do

desenvolvimento, com as expectativas sociais percebidas e com a visão da pessoa que assume o papel, sendo que alguns poucos serão centrais e os outros serão periféricos, a depender da percepção e das condições de vida de cada um (Super, 1980).

Um aspecto que merece destaque no contexto dessa teoria é o fato de que o próprio Super e seus colaboradores (Super, Sverko & Super, 1995; Super et al., 1996) já consideravam a importância das contribuições de outros modelos à compreensão do comportamento vocacional, tendo em vista a sua complexidade. Foram mencionados quatro modelos que juntos, segundo os autores, cumpriam a árdua tarefa de desvendá-lo: (a) um ainda apoiado na Psicologia Diferencial, a partir da análise de características das pessoas e ocupações por elas consideradas, que permanece vivo em sua forma contemporânea firmada nos trabalhos de Holland (1997); (b) outro referente às influências dos fatores socioeconômicos, tecnológicos e ambientais sobre o desenvolvimento de carreira, indiscutivelmente relevantes, nos quais se enquadram a família, a escola, a comunidade, a economia, o mercado de trabalho, as experiências profissionais, as políticas sociais, dentre outros; (c) a própria Psicologia das Carreiras, como ficou conhecido o modelo das abordagens desenvolvimentistas como a de Super, que têm em comum o fato de reconhecerem o desenvolvimento vocacional como um processo contínuo ao longo de toda a vida; e, (d) o modelo fenomenológico ou do autoconceito, que ressalta o papel do autoconceito como guia organizador do comportamento do indivíduo, impactando e sendo impactado por seu desenvolvimento profissional. Nesse modelo também se destacam as contribuições de Super; e sua proposta pode ser resumida na ideia de que “formulando uma preferência vocacional, o indivíduo exprime uma ideia do tipo de pessoa que pensa ser; escolhendo uma profissão, ele atualiza seu autoconceito; progredindo numa carreira, ele se atualiza” (Super, 1963, p. 4).

Diante da conjunção desses modelos, pode-se constatar a importância de ter em conta uma diversidade de aspectos psicológicos, sociais e econômicos na tentativa de compreender escolhas e trajetórias de carreira. Principalmente ao voltar-se a populações cujas condições de vida são diferenciadas, em vista daquelas mais presentes na prática e nos estudos no campo da Orientação de Carreira, como é o caso dos jovens aprendizes, um olhar mais abrangente se faz necessário. Surgiu daí a decisão de se conciliar as perspectivas desenvolvimentista e social cognitiva no presente trabalho, assim como a escolha das variáveis de análise.

Direcionando o foco à fase da adolescência, enquanto principal faixa etária dos participantes dessa pesquisa, entende-se que as tarefas do desenvolvimento vocacional pressupostas, na perspectiva teórica aqui abordada, referem-se ao estágio de exploração, também pertinente aos adultos mais jovens. Nesse momento da vida espera-se que uma

escolha profissional seja consolidada e que o jovem busque qualificação e inserção no mundo do trabalho. Sendo assim, as tarefas de desenvolvimento vocacional previstas são: (a) *cristalização de uma preferência profissional*, quando se formula um objetivo profissional generalizado; (b) *especificação de uma preferência profissional*, quando a escolha generalizada promete ser convertida em uma escolha específica, com a qual a pessoa tende a se comprometer; (c) *implementação de uma preferência profissional*, quando a escolha é convertida em realidade; (d) *estabilização profissional*, a partir do ingresso em campo de trabalho apropriado; e, (e) *consolidação do status e progresso profissional*, quando se atinge uma posição que amplia ou reforça os ganhos alcançados (Super et al., 1996). As duas últimas tarefas, em geral, dizem respeito aos jovens adultos.

Dentro dessa linha de pensamento, o conceito de maturidade vocacional (*vocational maturity*) é considerado o aspecto mais significativo da obra de Super, segundo Lassance, Paradiso e Silva (2011), em termos de volume de pesquisas que gerou, tendo o conceito evoluído para maturidade de carreira (*career maturity*), no intuito de reforçar a ideia de seu desenvolvimento ao longo da vida²¹. No entanto, ambos os termos permanecem usados como homônimos no cenário internacional, já que o conceito adaptabilidade de carreira, proposto por Super e Knasel (1981), passou a ser adotado nos estudos direcionados a populações adultas, considerando-se que, nessa etapa da vida, as situações se apresentam de forma heterogênea para cada indivíduo e não se pode falar em crescimento ou maturação.

Super (1983) concebeu a maturidade vocacional como um conceito indicador do grau do desenvolvimento vocacional ao longo da vida, tendo surgido para referir-se a um estado de prontidão (*readiness*) necessário para lidar com tarefas de decisão vocacional, mais tarde traduzido em competências disposicionais relacionadas com o processo de escolha da carreira, como autonomia, perspectiva temporal de futuro e recursos exploratórios para se concretizar uma decisão, segundo Silva (2004). Sendo assim, pode-se considerar que o conceito evoluiu ao longo de sua obra para uma concepção de interrelação de papéis sociais e recursos psicológicos individuais, tanto cognitivos como afetivos. Segundo Guichard e Huteau (2001), já proposta como maturidade para a carreira, passou a designar a capacidade do indivíduo enfrentar, em certo momento de sua vida, tanto as exigências do meio em que se encontra quanto as suas próprias. Nas palavras do próprio Super (1990), a maturidade vocacional pode

²¹ A exemplo disso, vale mencionar o total de 660 publicações identificadas no período de 1990 a 2011, filtradas as duplicidades, quando do levantamento bibliográfico para finalização da presente tese. Foram encontrados 437 publicações para o termo *vocational maturity* e 223 para *career maturity*, considerando-se apenas os trabalhos completos disponíveis nas bases de dados. Na ocasião foram consultados os indexadores PsycINFO, PsycARTICLES, PSICODOC, INDEX PSI, LILACS, Science Direct e Portal Capes, adotando-se como restritores, sempre que cabível, a indicação de trabalhos completos e revistas com corpo editorial, nesse caso para artigos.

ser definida como a “disposição da pessoa para abordar as tarefas vocacionais com as quais se confronta em função de seu desenvolvimento biológico e social, bem como pelas expectativas sociais de outras pessoas que alcançaram esta etapa de desenvolvimento” (p. 213). Mas para efeito de investigação e intervenção vocacional, propõe-se sua compreensão como o grau de preparação dos sujeitos para realizarem decisões de carreira, conforme observado em Savickas (2000) e Silva (2004), o que tem sido usualmente definido em termos de exploração (busca de informações e recursos que permitam uma decisão mais consciente) e planificação de carreira (definição de metas e estratégias para nortear ações e o alcance de objetivos). Sendo assim, pode ser associada ao conceito de Educação para a Carreira na medida em que se permite traduzir em conhecimentos, habilidades e atitudes de carreira, especificamente voltadas a esses aspectos, visando objetivos de aprendizagem (Balbinotti e Tetreau, 2002; 2006a).

A noção transcultural da maturidade vocacional tem sido comprovada por diversos estudos, segundo revisão apresentada por Balbinotti (2003), na qual são colocados em foco alguns dos principais instrumentos de medida a ela dedicados, cada um a seu modo particular e direcionado a medir certas dimensões que a compõem ou dimensões correlatas, junto a determinada população ou fase do desenvolvimento. Foram identificados instrumentos traduzidos ou adaptados em países como Canadá, França, Reino Unido, Espanha, Portugal, Áustria, Austrália e África do Sul, por exemplo, além do Brasil; o que comprova o amplo interesse por se testar o modelo teórico, que parece então generalizável a diversas populações, especialmente no mundo ocidental (Balbinotti, 2003).

Dentre os instrumentos que se mostraram notáveis naquela revisão, destacou-se o Questionário de Educação à Carreira – QEC, de Dupont e Gingras (1990), instrumento canadense com versão brasileira produzida por Balbinotti e Tetreau (2002), além da versão espanhola de Gonzalez (1992). O diferencial desse instrumento está em medir a maturidade vocacional a partir de conhecimentos, habilidades e atitudes de carreira, que podem ser facilmente revertidos em objetivos de aprendizagem, servindo para nortear intervenções. Além disso, aborda desde os sentidos e a importância do trabalho, até aspectos da preparação à carreira em termos de exploração e planejamento, não restrito à escolha de uma profissão, mas agregando aspectos da procura e manutenção de emprego, o que o torna adequado também a jovens menos favorecidos economicamente. Direcionado à população do Ensino Médio, serve tanto para levantar as reservas e déficits comportamentais quanto para avaliar efeitos das intervenções de carreira. Conforme indicado por Dupont, Gingras e Marceau (1992) e por Coallier, Diop e Dupont (1995), a versão brasileira foi composta de modo a

manter apenas as escalas afetivas do instrumento, dado que a escala cognitiva que o encerra em sua versão original supõe um nível de conhecimento próprio do ensino médio do Quebec (Canadá), além de terem apresentado qualidades psicométricas menos consistentes e estáveis nesses estudos anteriores. Embora outros instrumentos de avaliação da maturidade vocacional apresentem importantes resultados no Brasil, como é o caso do Inventário de Desenvolvimento Profissional – IDP²², de Dupont e Marceau (1982), cuja versão brasileira foi adaptada por Lobato (2001), e da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP, produzida por Neiva (1998; 1999) no contexto brasileiro, por exemplo, na comparação com os mesmos o QEC mostra-se mais abrangente.

Considerando o estudo da maturidade vocacional em relação a outras variáveis, uma importante revisão realizada por Patton e Lokan (2001) identificou um amplo conjunto de variáveis sociodemográficas, socioculturais, educacionais e psicológicas, sendo o foco direcionado primordialmente a aspectos intrapessoais como gênero, nível socioeconômico e nível educacional ou escolar. Esses já tinham sido destacados na revisão de Naidoo (1998), além de idade, decisão/indecisão de carreira e experiência de trabalho remunerado, dentre outras. Em menor número, mas não menos importante, a relação entre maturidade e personalidade, relevância do trabalho e saliência de papéis é mencionada por Balbinotti (2003), Silva (2004) e Junqueira (2010), assim como raça, etnia e diferenças culturais. Já Watson (2008) aponta significativo número de trabalhos dedicados a averiguar a evolução da maturidade vocacional após a participação de grupos em intervenções de carreira. Em relação a esse casos, Naidoo (1998) já havia revelado que a maturidade de carreira era o construto mais utilizado na área, considerando-se o cenário internacional, para fins de avaliar resultados.

Adotando o QEC como medida, Balbinotti e Tétreau (2006b) analisaram a maturidade de carreira de adolescentes de 14 a 18 anos de idade de escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul, comparando grupos em relação a sexo, idade, tipo de escola e ano escolar. Foram observadas diferenças significativas nos índices de maturidade vocacional em favor das garotas, dos alunos de escola pública e daqueles que cursam o terceiro ano do ensino médio (e estão na iminência de realizarem uma escolha profissional), não tendo sido observadas diferenças em relação à idade. Com o mesmo instrumento, Fracalozzi (2012) analisou relações entre a maturidade vocacional e as variáveis gênero, nível socioeconômico e

²² Esse instrumento é uma adaptação do *Career Development Inventory* – CDI, organizada pelos autores para uso no Canadá. O CDI é um dos mais instrumentos mais utilizados em pesquisas desde sua primeira versão, publicada em 1974 por Forrest e Thompson nos Estados Unidos, segundo Balbinotti (2003)

procedência escolar, junto a alunos do ensino médio regular e técnico no interior paulista. Embora esse estudo esteja ainda em andamento, os primeiros resultados evidenciaram a inexistência de diferenças significativas entre os grupos da amostra para essas variáveis.

Ainda no Brasil, Lobato e Koller (2003) analisaram a relação da maturidade vocacional com a variável gênero junto a adolescentes do ensino médio, com idade entre 17 e 19 anos. Adotaram como medida a versão brasileira do *Inventário de Desenvolvimento Profissional* – IDP, adaptado por Lobato (2001). Os resultados indicaram maiores índices na escala de planificação para os homens, enquanto o mesmo observou-se para as mulheres na escala de exploração; o que sugere que elas são mais ativas na busca de informações sobre as profissões, enquanto eles planejam melhor suas carreiras.

Já adotando-se a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (Neiva, 1999), a maioria dos estudos enquadram-se na vertente que analisa efeitos de intervenções, a exemplo de Neiva (2000), Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002), Lassance, Bardagi e Teixeira (2009), Esbrogeo (2008) e Junqueira (2010). Considerando-se a maturidade vocacional em relação a outras variáveis, no entanto, aparecem em menor número. Neiva (2003) analisou a maturidade para a escolha profissional em relação ao sexo e à série escolar, junto a estudantes do ensino médio particular da cidade de São Paulo-SP, tendo identificado que a maturidade total aumenta gradativamente da 1ª para a 3ª série, e que não houve diferenças estatisticamente significativas para a amostra quanto ao sexo, considerado esse escore. No entanto, os rapazes mostraram-se mais conhecedores da realidade socioprofissional e educativa, enquanto as moças pareceram mais responsáveis e independentes.

Outro importante estudo de Neiva et al. (2005) acrescentou como variável de análise o turno escolar (matutino ou noturno), além do sexo, tipo de escola (particular ou pública) e série escolar, tendo sido realizado junto a uma amostra de 950 jovens do Ensino Médio de Curitiba-PR. As moças mostraram maior maturidade total e nas subdimensões responsabilidade e autoconhecimento; e os alunos do terceiro ano também se mostraram mais maduros em relação aos do primeiro ano. Contrariando os resultados de Balbinotti e Tétréau (2006b), os alunos da escola particular mostraram-se mais maduros em todos os aspectos analisados, lembrando que foco da EMEP é a maturidade focada na escolha profissional, enquanto o do QEC é mais abrangente. E, por fim, não foram observadas diferenças significativas entre os turnos de estudo para a maturidade total, embora estudantes do noturno tenham se mostrado estatisticamente mais determinados, enquanto os do diurno evidenciaram-se mais independentes em relação à escolha profissional.

Deve-se destacar ainda a pesquisa desenvolvida por Corlatti (2009), na qual analisou a maturidade para a escolha profissional em função das variáveis experiência de trabalho, sexo, idade, nível econômico e escolaridade dos pais, junto a uma amostra de 773 adolescentes da 3ª série do Ensino Médio de Ribeirão Preto-SP. Os resultados não apontaram diferenças estatisticamente significativas para as variáveis experiência profissional, idade e escolaridade dos pais, embora filhos de pais com Ensino Superior tenham se mostrado mais independentes que os de pais com Ensino Médio. O nível socioeconômico elevado mostrou-se associado a maiores índices de maturidade total e nas subdimensões determinação e conhecimento da realidade; enquanto as diferenças entre os sexos mostraram-se favoráveis às moças no tocante a responsabilidade e independência, e aos rapazes quanto ao conhecimento da realidade educativa e socioprofissional.

Ainda na vertente de análise da maturidade vocacional em relação a variáveis diversas, outros estudos merecem destaque. Powell e Luzzo (1998) relatam não terem observado diferenças no nível de maturidade vocacional em função do sexo, idade, série e etnia, junto a estudantes de 15 a 19 anos, o que se justificou pelo contexto comum a todos os participantes e a alta probabilidade dos mesmos terem tido acesso a programas de orientação, que provavelmente favoreceram certas habilidades e conhecimentos e nivelaram a maturidade de carreira desses alunos. Resultado semelhante quanto ao sexo foi observado por Barnes (2001), em Nebraska, mas nesse estudo identificou-se que alunos do 12º ano apresentavam níveis de maturidade estatisticamente superiores em comparação aos do 9º ano, mas apenas no que se refere a competências, não tendo sido observado o mesmo em relação às atitudes. Já Patton e Creed (2001) encontraram maior nível de maturidade vocacional associado ao sexo feminino e ao avanço da idade, tendo desenvolvido a pesquisa junto a uma amostra de estudantes australianos, da mesma faixa etária que os dos estudos apresentados anteriormente. Esse efeito da variável gênero foi encontrado novamente por esses autores em estudo posterior, no qual Creed e Patton (2003) também identificaram que o nível socioeconômico não se mostrou influente. Mas destacou-se naquela pesquisa o efeito da experiência profissional, dado que os estudantes que a possuíam apresentaram melhores resultados no planejamento de carreira e orientação para exploração de carreira do que aqueles que não possuíam nenhuma experiência de trabalho.

Por fim, embora primordialmente relacionados a aspectos que não estão em foco no presente estudo, como a avaliação de interesses e de efeitos de intervenções, destacaram-se três estudos. Legun e Hoare (2004) avaliaram a maturidade vocacional junto a adolescentes em situação de risco, que passaram por uma intervenção com duração de nove semanas, não

tendo sido observados avanços nos índices de maturidade após a intervenção. Esses autores consideraram que a percepção das barreiras e dificuldades em relação à carreira, encontradas pelos pais desses adolescentes, influenciou negativamente sua exploração profissional. Apesar disso, em entrevistas junto aos professores desses alunos, foram constantes os relatos de melhoria na motivação e desempenho acadêmico dos mesmos. Também no intuito de avaliar efeitos de uma intervenção, Carbonero e Tejedor (2004) avaliaram a maturidade e a autoeficácia vocacional de estudantes de 15 a 19 anos na Espanha, destacando-se pela conciliação dessas medidas. A partir da comparação dos grupos experimental e controle, antes e após a intervenção, os resultados mostraram a evolução de ambos os grupos, evidentemente maior para o grupo experimental. Já o estudo de Noce (2008) destacou-se por evidenciar que estudantes com nível alto de maturidade consideram maior número de opções profissionais. Esse estudo foi proposto para verificar evidências empíricas da validade do Teste de Fotos de Profissões (BBT-BR), no qual a EMEP foi utilizada para compor grupos contrastantes em relação à maturidade para a escolha profissional (alta e baixa). Esse resultado pode ser particularmente relevante para a presente pesquisa, tendo em vista as possíveis limitações que adolescentes das classes menos favorecidas podem encontrar em relação a possibilidades de escolha profissional, sendo importante aos mesmos uma noção de projeto de vida e carreira que considere diferentes possibilidades e passos rumo a suas ambições profissionais.

Frente a essa breve revisão, avalia-se que ainda há muito a se explorar no sentido de melhor compreender o desenvolvimento vocacional e a maturidade para a carreira dos jovens, especialmente para efeito de nortear intervenções que venham a potencializar seu amadurecimento. Diante da importância de estudos que relacionem a maturidade a variáveis demográficas, educacionais e de carreira, foram definidas algumas das diretrizes da presente pesquisa.

A seguir está apresentada a perspectiva social cognitiva e o estudo da autoeficácia, considerando-se especificamente suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento de carreira. Destaca-se, de antemão, o relativo consenso atual de que a articulação das concepções desenvolvimentistas e sócio-cognitivas considera o desenvolvimento integral da pessoa, segundo Teixeira (2008), motivo pelo qual foram ambas consideradas aqui.

2.3.2 A Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) e o estudo da autoeficácia

A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1987) tem sido reconhecida como uma das influências mais significativas ao domínio da orientação nas últimas décadas²³, segundo Teixeira (2008), especialmente em razão da forma como acentua o papel da agência humana no desenvolvimento, aprendizagem e nos comportamentos adaptativos das pessoas. Além disso, pode ser considerada uma aproximação com a perspectiva desenvolvimentista de carreira, na medida em que foca-se no estudo da autoeficácia, enquanto Super (1990), principal ícone da mesma, considera as crenças relativas às possibilidades e oportunidades como componentes básicas na formação do autoconceito, destacando-se sua importância conceitual no contexto daquela teoria.

Essa teoria foi concebida como fruto da evolução das pesquisas de Bandura desde a década de 50 do século passado, quando ele desenvolveu os primeiros estudos sobre aprendizagem por modelação, ou por observação, como também é conhecida (Azzi & Polydoro, 2008). Seu corpo teórico destaca o rol de crenças autorreferentes e explica suas origens e formação, bem como seus efeitos sobre o comportamento humano, importante contribuição para a Psicologia, com repercussões significativas no campo da educação e da saúde.

Nesta perspectiva, os indivíduos são percebidos como proativos e reguladores de sua própria conduta, mais que reativos e controlados por forças ambientais ou biológicas. Segundo Azzi e Polydoro (2006), a pessoa é considerada em seu contexto, inserida em sistemas sociais, onde as trocas e interação constante podem resultar em adaptações e mudanças. Compreende-se que o comportamento humano é expressão de uma relação de constantes interações recíprocas entre a pessoa e seu meio, na qual seus fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimentos), os acontecimentos do ambiente (consequências de ações, ambiente físico, recursos) e seu próprio comportamento (ações, escolhas, declarações verbais) atuam como determinantes interativos (Bandura, 1986, 1997). Parte dessa compreensão o que ficou conhecido como determinismo recíproco ou reciprocidade triádica (considerando-se a pessoa, o meio e a ação).

A partir desse princípio o homem passa ser compreendido como agente de suas próprias mudanças e não mero produto de suas relações sociais e do contexto, tornando-se ao

²³ Isso se confirma pelo volume de produções científicas encontrados no levantamento bibliográfico da presente pesquisa. Focado especificamente na autoeficácia de carreira, a última atualização dessa revisão permitiu identificar um total de 1702 publicações, entre resumos e trabalhos completos (artigos de revistas com corpo editorial, dissertações e teses). Vale especificar que foram adotados como descritores os termos autoeficácia e carreira em busca casada, considerados também nos idiomas inglês e espanhol. Tendo por base o período de 1990 a 2011, foram consultados os indexadores PsycINFO, PsycARTICLES, PSICODOC, ÍNDEX PSI, LILACS, Science Direct, Portal Capes e Scielo, além de bancos de teses e dissertações de universidades brasileiras e portuguesas.

mesmo tempo produtor e produto de sua história. Assim se configura a perspectiva da agência humana, que pressupõe a capacidade das pessoas de direcionarem seus cursos de ação, por meio da participação ativa nos eventos da própria vida e da tomada de decisões. Segundo Bandura (2001), a agência humana abrange as capacidades (incluindo as autorregulatórias) e os sistemas de crenças, pois é por meio de ambos que a influência pessoal é possibilitada e/ou alavancada. O autor destaca quatro capacidades humanas que contribuem para tornar concretas as possibilidades de escolha e construção da própria vida pelas pessoas: (a) *Intencionalidade*, pela qual se age premeditadamente, não apenas contando com uma expectativa ou predição de ações futuras, mas comprometendo-se para que elas se concretizem; (b) *Antecipação*, que permite a regulação do comportamento atual para o alcance de metas, antecipando-se inclusive possíveis consequências dessas ações; (c) *Auto-Regulação*, que possibilita monitoramento, avaliação e controle do próprio comportamento pela pessoa, em geral também se voltando a objetivos; e, (d) *Auto-Reflexão*, pela qual são analisadas as próprias experiências e pensamentos, bem como organizadas as autopercepções.

Considera-se, então, a influência do pensamento autorreferente no comportamento das pessoas, tendo se destacado a autoeficácia pela centralidade que tomou nas discussões da teoria, e que passou a ser considerada uma influência significativa para o desenvolvimento da carreira, segundo Lent, Brown e Hackett (1994). Para Bandura (1989), dentre os mecanismos de agência pessoal, nenhum tem influência mais significativa do que a crença das pessoas em suas capacidades de exercer controle sobre aspectos que afetam suas vidas.

Conceitualmente, a autoeficácia se refere às crenças das pessoas acerca de suas capacidades para alcançar determinados níveis de rendimento, e atuam como filtro entre as habilidades e sucessos anteriores da pessoa e seu comportamento posterior. Embora o conceito tenha sofrido pequenas alterações ao longo dos anos, segundo Azzi e Polydoro (2006), nas palavras do autor ela tem sido definida como as “*crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações*” (Bandura, 1997, p.3). Sua influência no comportamento humano tem sido amplamente reconhecida, sendo considerada melhor preditor do mesmo que as próprias habilidades e o conhecimento que a pessoa possui para desenvolver certa atividade, determinando o que a pessoa faz com o conhecimento ou as habilidades que possui. Reconhece-se, pois, que não basta as pessoas serem capazes de dada tarefa, mas elas precisam julgar-se capazes, pois as crenças de autoeficácia funcionam como mediadoras entre o conhecimento e as ações, contribuindo com outras variáveis para o êxito ou o fracasso na tarefa. Vale destacar que essas crenças são constantemente atualizadas, com base nas

experiências de vida, mostrando-se distintas para diferentes atividades; daí a importância de se falar em crenças de autoeficácia no plural e de tratá-las referindo-se a atividades bem específicas.

Para melhor compreendê-las (e poder transformá-las), é importante considerar como as mesmas se originam e são formadas. Bandura (2004) apresentou seus principais determinantes, o que chamou de fontes de autoeficácia. Considerou particularmente quatro fontes de experiências pessoais: (1) a *experiência direta*, pela qual as pessoas se percebem capazes em maior ou menor medida, a partir de suas realizações, em geral levando em conta o tipo da tarefa e o esforço despendido, cabendo destaque aos êxitos vivenciados pela pessoa ao longo da vida; (2) a *aprendizagem vicária* (ou *por observação*), através da qual o sujeito se avalia em comparação aos modelos com os quais se depara, particularmente se vivenciarem as mesmas condições e possuírem capacidades semelhantes: ao identificar o bom ou mal desempenho dos outros em consequência de suas ações, a pessoa pode ser influenciada a perceber-se capaz ou não, como eles; (3) a *persuasão verbal*, como a referência que os outros significativos fazem acerca de seu comportamento e performance (elogios e críticas), além dos incentivos que recebe para manter seu curso de ação; e, (4) as *influências de estados fisiológicos e emocionais*, como o efeito de sentimentos, de estados ansiógenos ou de calma, ou mesmo da fadiga, por exemplo, que podem ocorrer durante o desempenho da tarefa e interferir em resultados, funcionando como alertas de maior ou menor vulnerabilidade em dada situação.

Boruchovitch (2004) ressalta que, na perspectiva da autoeficácia, o papel da autorregulação revela-se fundamental, se é essa capacidade que permite ao sujeito planejar e monitorar a sua ação em relação a objetivos e antecipação de resultados. A autora considera a influência recíproca de ambas destacando que, quanto mais a pessoa acredita que tem controle da situação, mais ela se mostra capaz de estabelecer metas realistas, planejar e implementar ações, monitorando seu comportamento para alcançá-las.

Uma importante observação de Bandura (1997) evidencia o quão ampla parece ser a influência da autoeficácia no comportamento das pessoas. Para ele, “*as crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca de objetivos*” (Bandura, 1997, p. 321). Para o mesmo autor, essas crenças operam na ação por meio de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de escolha (Bandura, 1999).

Segundo Olaz (2005), pode-se dizer que a autoeficácia afeta o comportamento humano de quatro formas: (1) *pela escolha*, pois as pessoas tendem a escolher atividades que sabem

fazer e a evitar aquelas nas quais se consideram ineficazes; (2) *pelo esforço*, já que as pessoas tendem a investir mais esforço e persistência nas atividades para as quais se sentem mais eficazes, investindo menos naquelas nas quais não se acreditam eficientes, o que resulta em profecias autorrealizáveis; (3) *pelos padrões de pensamento e as reações emocionais*, como as crenças de que as atividades nas quais não se desempenham bem são mais difíceis, por exemplo; e, (4) *permite ao sujeito ser um produtor de seu próprio futuro*, na medida em que ao se perceberem autoeficazes se impõem desafios, regulam o próprio esforço quando o rendimento não é o suficiente, apresentam baixos graus de estresse diante de tarefas difíceis e tendem a se interessar por atividades novas.

Tendo por base esse quadro teórico, Olaz (2001) menciona que foram desenvolvidos diferentes modelos explicativos no campo específico da carreira, e, conseqüentemente, de Orientação para a Carreira. Segundo o autor, esses modelos e produções deles decorrentes podem ser enquadrados em duas grandes ramificações: a que considera primordialmente a aprendizagem social e a tomada de decisão vocacional de Krumboltz (1995), focada estritamente no comportamento de escolha; e a que aplica a teoria da autoeficácia ao comportamento vocacional, que teve seus princípios com o trabalho de Betz e Hackett (1981), tendo evoluído para a que hoje é conhecida como Teoria Social Cognitiva de Carreira, de Lent, Brown e Hackett (1994), cuja ênfase está no processo interativo e no desenvolvimento da carreira, motivo pelo qual é de maior interesse na presente pesquisa.

Lent, Brown e Hackett (1994) desenvolveram três modelos explicativos que, inter-relacionados, buscam explicar o processo do desenvolvimento da carreira em sua totalidade. São eles: (1) Modelo de desenvolvimento de interesses; (2) Modelo de escolha da carreira; e, (3) Modelo de desempenho/rendimento. Como observa Olaz (2001), os três modelos enfatizam como componentes as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados e as metas. Considerando ainda variáveis pessoais (atitudes, gênero, etnia, por exemplo) e contextuais (como ambiente de aprendizagem e de formação, por exemplo), buscam explicar a forma como esses elementos se inter-relacionam e afetam os interesses, a escolha da carreira e o posterior rendimento das pessoas. São apresentados a partir da proposição de diagramas que ilustram seu fluxo.

Em síntese, descreve-se as relações propostas por esse modelo. Consideram que tanto os fatores pessoais (predisposições, gênero, dentre outros), como aspectos ambientais (o apoio contextual, relações, por exemplo) interagem resultando em experiências de aprendizagem, que geram crenças de autoeficácia e expectativas de resultados. Esses dois fatores resultam em interesses que, também submetidos a influências ambientais (como os limites reais de

escolha, por exemplo), geram objetivos e metas e ações empreendidas para seu alcance, o que resultará em certo rendimento ou desempenho, resultado esse que é visto como uma nova oportunidade de aprendizagem e que realimenta as crenças de autoeficácia. Diante disso, os mesmos autores propõem que intervenções de carreira deveriam ajudar os orientados a alcançar suas próprias metas pessoais, aproximar-se de decisões de carreira, identificar opções coerentes com suas potencialidades psicológicas reais e que lhes rendam prazer, a desenvolver um sentimento de autoeficácia nas habilidades de exploração de carreira e tomada de decisão, assim como desenvolver uma identidade profissional, entendendo essa como um conhecimento claro de suas próprias metas, habilidades e interesses (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Diante desse modelo, Pelissoni (2007) ressalta a influência direta da percepção de suporte social e de barreiras percebidas sobre os objetivos vocacionais e as ações, considerando-a um fator de extrema relevância. Destaca que se o indivíduo pretende fazer algo, logo se questiona sobre as barreiras a enfrentar e os suportes que poderá ter, diante do que pode orientar seus objetivos e ações em diferentes direções; mencionando suportes financeiros, emocionais e sociais que o sujeito levará em conta para decisão.

Também a transição da escola para o mundo do trabalho ganharam a atenção da teoria social cognitiva, em trabalho específico de Lent, Brown e Hackett (1999). Esses autores apresentaram seis tarefas evolutivas inter-relacionadas que acontecem ao longo da formação do estudante, intensificando-se no momento da transição para o trabalho. Eles sugerem que as mesmas devem ser levadas em consideração ao se pensar a formação do aluno, dado que a transição não deve estar restrita ao término dos estudos, pois envolve e/ou demanda experiências obtidas ao longo do processo educativo, assim como é procedido por um período de ajustamento ao trabalho e a outros papéis de vida que serão exigidos dele. Lembram ainda que outras transições se seguirão ao longo do desenvolvimento da carreira. Apesar do direcionamento para o mundo universitário, considera-se aqui que cabem também a outros contextos de formação para o trabalho, como a Aprendizagem Profissional, por exemplo, se apreciados de modo mais geral.

Vieira e Coimbra (2005, 2006) dividiram essas tarefas em dois conjuntos. O primeiro refere-se àquelas que são fundamentais para o processo de desenvolvimento de carreira, sendo consideradas: (a) a aquisição de crenças de autoeficácia e expectativas de resultados, que sejam positivas e adequadas à realidade; (b) o desenvolvimento de interesses profissionais e acadêmicos; e, (c) a formação, transformação e ligação entre interesses e os objetivos de carreira. Essas tarefas estão ligadas entre si e, de forma indireta, à transição para o trabalho,

dado que possuem relação direta com as tarefas do outro conjunto: as que interferem diretamente no processo de transição. São elas: (a) a transposição de objetivos profissionais em ações; (b) o desenvolvimento de competências de desempenho, específicas de um domínio, e de competências gerais de empregabilidade; e, (c) a negociação de apoios e de barreiras do contexto, que afetam a sua persecução de escolhas da carreira. De suma importância, essas habilidades não são apenas requeridas para a obtenção e manutenção de emprego, como também contribuirão em outras dimensões da vida.

Concordando com Pelissoni (2007), a transição para o mundo do trabalho não tem sido muito estudada no contexto nacional, principalmente no que diz respeito à autoeficácia. Além disso, os poucos estudos disponíveis referem-se ao público universitário e, em sua maioria, não enfocam a autoeficácia direcionada especificamente à transição de carreira (Frischenbruder, 1999; Teixeira, 2002; Bardagi, 2007; Pelissoni, 2007; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Ourique e Teixeira, 2012).

Para efeito de avaliação da autoeficácia no domínio da carreira, uma revisão de pesquisas nacionais e internacionais permitiu identificar vários instrumentos, com focos diversos de análise. Encontram-se instrumentos que avaliam a autoeficácia associada a campos específicos do conhecimento ou direcionando-a a uma dada ocupação (Lent, Lopez & Bieschke, 1991; Fouad, Smith & Enochs, 1997; Lane & Lane, 2001; O'Brien, 2003; Pajares & Hobbes, 2005); e outros mais gerais, que a analisam na tomada de decisão de carreira, em relação a atividades ocupacionais reconhecidas como requisitos a certas carreiras, e, em menor número, na transição para o trabalho.

Um importante instrumento que deve ser mencionado é o *Multidimensional Scales of Perceived Academic Efficacy*, de Bandura (1994). Apesar de não voltado especificamente à carreira profissional, suas 9 subescalas consideram tarefas dos contextos acadêmicos e sociais que interferem diretamente em questões vocacionais. São exemplos as subescalas *Autoeficácia para o Sucesso Acadêmico* (que considera a aprendizagem nas áreas específicas do conhecimento, como matemática, ciências, etc), a *Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada*, a *Autoeficácia para Tempos Livres e Atividades Extracurriculares*, *Autoeficácia Autorregulatória* e a *Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros*, que têm apresentado importantes relações com as aprendizagens no contexto acadêmico e vocacional, como as aspirações de carreira (Bandura, 1994; Teixeira & Carmo, 2004; Teixeira, 2007, 2009; Lopes & Teixeira, 2012). A versão portuguesa do instrumento é conhecida como EMAP – *Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida* (Carmo, 2003; Teixeira & Carmo, 2004, Teixeira, 2008, 2009).

Com foco específico em questões de carreira, o instrumento que mais se destaca em volume de publicações no cenário internacional é a *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* – CDMSES, produzido por Hackett e Betz (1981) e por Taylor e Betz (1983), que foi traduzida e adaptada em diversos países, como na África do Sul (Watson, Brand, Stead & Ellis, 2001), na Austrália (Creed, Patton & Watson, 2002), na China (Hampton, 2006), no México (Ramírez & Canto, 2007) e na Turquia (Isik, 2010). A escala se dedica a cinco dimensões originalmente pressupostas: *Correta Autoavaliação*, *Coleta de Informações Ocupacionais*, *Seleção de Objetivos*, *Planejamento de Futuro* e *Resolução de Problemas*. No entanto, encontraram-se distintas soluções fatoriais nas diversas versões do instrumento, apesar de serem unânimes as adequadas estimativas de precisão, com vários estudos demonstrando sua utilidade prática. Baseando-se no mesmo modelo teórico, Ambiel e Noronha (2011) construíram no Brasil a *Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional* – EAE-EP, cujas propriedades psicométricas ainda estão em teste.

Direcionando o foco a atividades ocupacionais, dois instrumentos destacam-se internacionalmente. A escala *Occupational Self-Efficacy Scale* – OSES, de Betz e Hackett (1998), avalia a percepção de eficácia dos estudantes com respeito aos requisitos educacionais e às responsabilidades do trabalho para 20 ocupações como “engenheiro”, “matemático”, “médico”, “professor”, por exemplo, devendo-se indicar o grau de confiança para realizar com sucesso os requisitos educacionais e as tarefas de trabalho das profissões listadas. Com propósitos semelhantes, Koumoundourou (2004) investigou a validade da *Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale* – TSOSS, que avalia a confiança na habilidade para realizar tarefas específicas de carreiras com base em habilidades agrupadas em quatro fatores: (1) *Habilidades de linguagem e comunicação*; (2) *Habilidades lógicas, quantitativas, científicas e de negócios*; (3) *Habilidade e força física*; e (4) *Habilidades estéticas*. Já no Brasil, Nunes e Noronha (2008) apresentaram a *Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais* – EAAOC, cujo diferencial está na inclusão das fontes de autoeficácia associadas, além das atividades ocupacionais.

Aproximando-se mais dos interesses da presente pesquisa, foi identificada a *Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho* – AETT, instrumento desenvolvido por Vieira e Coimbra (2005) em Portugal e adaptado para o Brasil por Soares, Polydoro e Vieira (2006). A escala analisa a autoeficácia em relação a três fatores: *adaptação ao trabalho*, *autorregulação emocional* (com foco no processo de procura de emprego) e *comportamentos de procura de emprego*. Direcionada a universitários, no entanto, mostrou-se pouco adequada para uso com jovens aprendizes.

Com uma proposta mais abrangente e adequada a adolescentes, Yuen et al. (2005) desenvolveu em Hong Kong o *Career Development Self-Efficacy Inventory* – CD-SEI, direcionado ao desenvolvimento de carreira de estudantes de nível médio, tratando de aspectos relacionados a escolha da carreira e transição da escola para o trabalho. Baseado no Modelo Abrangente de Orientação de Gysbers (2004), sua proposta original sugere seis subescalas: *Planejamento da Carreira*, *Questões de Gênero na Carreira*, *Seleção das Formações*, *Preparação para a Procura de um Trabalho*, *Procura de Trabalho* e *Definição de Objetivos de Carreira*. Como diferenciais favoráveis, o CD-SEI pode ser adotado para avaliação de efeitos de intervenções, com base em medidas pré e pós-teste; além de ser adequado para uso junto a jovens de populações menos favorecidas economicamente, dadas a sua estrutura e abrangência. Esse instrumento possui uma versão portuguesa desenvolvida por Teixeira et al. (2011) e a brasileira desenvolvida na presente pesquisa, ambas denominadas *Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento da Carreira* – CD-SEI. A seguir são apresentados resultados de pesquisas com tal instrumento.

Yuen et al. (2004, 2005) apresentaram resultados favoráveis das propriedades psicométricas do CD-SEI, cuja estrutura fatorial resultou adequada ao modelo teórico, assim como as análises de consistência interna total e fatorial revelaram-se elevadas, evidentes indicativos de validade e precisão da medida. O estudo foi realizado junto a estudantes de nível secundário em Hong Kong. Outros resultados mostraram diferenças significativas na autoeficácia relacionada a *Questões de Gênero na Carreira* em favor dos rapazes, na relacionada à *Procura de Emprego* em favor dos adolescentes das séries finais do sistema de ensino, e em todas as dimensões avaliadas em favor do que tinham projeto de cursar uma universidade.

Teixeira et al. (2011) apresentaram os primeiros resultados da versão portuguesa do CD-SEI, frente aos quais foi possível observar elevada consistência fatorial da medida, tendo por base as dimensões originais do instrumento. No entanto, a estrutura revelada pela análise fatorial exploratória revelou algumas inconsistências, o que foi justificada pelos autores em termos de possíveis diferenças culturais. Resultados bastante parecidos foram observados no Brasil em estudo piloto de Leal, Aguillera e Melo-Silva (2012), junto a adolescentes usuários de um Serviço de Orientação Profissional, no interior paulista.

Também a relação das crenças de autoeficácia com interesses profissionais, desempenho escolar e a natureza dos projetos de carreira foi demonstrada por estudos portugueses com o referido instrumento. Lopes (2010) realizou estudo numa escola pública com adolescentes do 7º ano de escolaridade, a maioria pertencente a grupos minoritários

(especialmente estrangeiros), que viviam numa região de Lisboa com características socioeconômicas baixas. Conciliando resultados do CD-SEI e da EMAP, constatou-se que os alunos com insucesso escolar demonstram menor autoeficácia para lidar com tarefas acadêmicas e de carreira, bem como revelam projetos de continuidade dos estudos de nível mais baixo. Resultados semelhantes foram observados em estudo piloto de Teixeira, Lopes, Galvão e Faria (2010).

Em contexto brasileiro, o instrumento CD-SEI foi conhecido apenas recentemente, cujos estudos pioneiros se dão no grupo de pesquisa a pertence o presente trabalho. Cabe citar a pesquisa desenvolvida por Leal (2012), ainda em andamento. A autora analisa a autoeficácia e os interesses profissionais de estudantes do Ensino Médio em relação às variáveis sexo, nível socioeconômico e procedência escolar (se regular ou técnica). A coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas de reconhecida qualidade, considerando-se a concorrência para o ingresso nas mesmas e o registro de aprovação dos egressos em vestibulares de universidades públicas. Os primeiros resultados mostraram que a autoeficácia dos alunos foi superior à média da escala.

Por fim, tendo vista o direcionamento da presente pesquisa para adolescentes aprendizes, em fase de ingresso no mundo do trabalho, pode-se ainda observar na literatura contribuições importantes sobre a autoeficácia na transição para o trabalho, bem como sua relação com a procura de emprego, apesar dos estudos direcionarem-se prioritariamente a universitários. O estudo de Steff, Shaw e Noe (1989) evidenciou relações entre a autoeficácia percebida acerca da capacidade de procurar emprego e resultados positivos na procura de emprego. Também Moynihan, Roehing, LePine e Boswell (2003) encontraram relação entre as crenças de autoeficácia face à procura de emprego e o número de entrevistas e de ofertas de emprego, identificando que os jovens mais confiantes também tendiam a ser mais bem sucedidos na conquista de trabalho. Já Vieira e Coimbra (2004) e Pelissoni (2007) investigaram relações da autoeficácia na transição para o trabalho com o comportamento exploratório, sendo resultados de maior destaque as diferenças de gênero para a autoeficácia na regulação emocional, favorável aos rapazes, as diferenças na autoeficácia na transição para o trabalho e na adaptação ao trabalho entre as áreas de conhecimento dos cursos (ciências humanas, biológicas e exatas), e, especialmente, as diferenças significativas favoráveis aos estudantes com experiência de trabalho, observadas em todas as dimensões da autoeficácia.

Frente a essa breve revisão dedicada ao estudo da autoeficácia no desenvolvimento da carreira, pode-se constatar a importância que tem sido dada à mesma em relação a aspectos essenciais da vida profissional. Além disso, identifica-se o reduzido número de estudos

direcionados a jovens que vivenciam a inserção precoce no trabalho, bem como de medidas abrangentes da autoeficácia de carreira, melhor direcionadas às necessidades dessa população. A presente pesquisa buscou dedicar-se também a essas lacunas.

Enfim, os diversos aspectos levantados na revisão de literatura aqui apresentada, considerando-a em seu todo, permitiram algumas observações importantes. Em síntese, foi possível observar que a inserção profissional dos jovens se configura um grande desafio, especialmente àqueles cujas situações socioeconômicas das famílias incitam ao trabalho precoce e impedem maior dedicação aos estudos, pois acabam se submetendo a trabalho precário, o que não só prejudica seu desenvolvimento e qualificação, como dificulta o alcance de melhores oportunidades profissionais no futuro, contribuindo para manter um ciclo de pobreza e submissão a essas condições. A Aprendizagem Profissional é uma política de Estado e uma prática de preparação para o trabalho em fase de revitalização, que parece contribuir para minimizar esse quadro, dado que procura garantir a continuidade dos estudos e uma qualificação profissional específica voltada ao mercado de trabalho, que inclui o ingresso na forma de estágio remunerado e em condições de trabalho adequadas e compatíveis com a fase de desenvolvimento dos jovens. Da forma como se estruturam os programas de Aprendizagem Profissional, tendo em vista seus objetivos mais amplos de formação cidadã e a flexibilidade das estruturas curriculares, a mesma se configura um espaço propício à Educação para a Carreira, modalidade de intervenção no campo da Orientação para a Carreira que ampliaria o acesso dos jovens a esses serviços, tendo em vista a importância de se conscientizar sobre os desafios do mundo do trabalho atual, se preparar para explorar oportunidades e enfrentar suas adversidades, traçar projetos futuros e, diante de um planejamento consciente e realista, definir estratégias para o alcance de objetivos.

Nesse sentido, as experiências brasileiras relatadas na literatura indicam importantes resultados, mas não evidenciam a adoção de meios sistemáticos para avaliação dos mesmos, tendência essa que não se restringe ao Brasil, pois Lalande & Magnusson (2007) a observaram em práticas canadenses. Além disso, as avaliações adotadas nos diferentes relatos não parecem se direcionar ao repertório comportamental dos adolescentes, propriamente dito, destacando-se que a maturidade para a carreira e a autoeficácia seriam bons indicadores a se trabalhar junto aos aprendizes, tendo em vista os achados de pesquisa que as revelam impactantes no desenvolvimento da carreira, definindo-as como aspectos centrais das intervenções sob o enfoque dos referenciais teóricos adotados nesse estudo. Se para se configurar realmente como transformação social é preciso dotar os adolescentes de habilidades e atitudes de carreira que lhes permita avançar em um projeto de vida profissional

com mais chances de desenvolvimento e sucesso, o que se tem produzido de fato? Esse trabalho buscou contribuir com a elaboração de métodos de avaliação adequados, tendo em vista a importância de sua implementação nos processos de intervenção dessa natureza, ressaltados por Melo-Silva & Jaquemin (2001). Além disso, buscou compreender as questões que nortearam essa investigação como as descritas a seguir.

(a) Em que medida adolescentes aprendizes apresentam maturidade vocacional: conhecimentos, habilidades e atitudes ligadas à exploração e planificação de carreira?

(b) Em que medida possuem crenças positivas ou negativas em relação ao próprio desenvolvimento de carreira?

(c) Como se pode descrever uma amostra de adolescentes aprendizes, considerando-se não apenas os aspectos acima mencionados e os sócio-demográficos, como sexo, idade, escolaridade e condição socioeconômica familiar, mas também variáveis como situação profissional (empregado ou desempregado), tempo de experiência como aprendiz, satisfação com essa vivência profissional inicial e intenção de continuidade ou interrupção dos estudos?

(d) Em que medida variáveis demográficas como gênero e faixa etária têm influência na maturidade vocacional e na autoeficácia para o desenvolvimento da carreira?

(e) Em que medida variáveis ligadas a questões escolares/acadêmicas, como a situação escolar atual (se cursando o ensino médio ou já o concluiu), o projeto de continuidade dos estudos (apenas até o ensino médio ou inclinados a buscar nível técnico ou superior) e o histórico podem interferir na maturidade vocacional e na autoeficácia para o desenvolvimento da carreira?

(f) Em que medida variáveis relacionadas à trajetória e perspectivas de carreira, como a experiência profissional anterior à condição de aprendiz, o tempo de vinculação à instituição, o tempo de experiência de estágio como aprendiz e seu projeto profissional futuro (se já direcionados ou sem intenções definidas), podem interferir na maturidade vocacional e na autoeficácia para o desenvolvimento da carreira?

(g) Em que medida variáveis relativas à escolha profissional, como os motivos da opção por essa modalidade de iniciação profissional (foco na carreira e fatores extrínsecos) e as influências que os levaram a essa decisão (iniciativa própria, influências familiares ou de pares e escola), têm influência na maturidade vocacional e na autoeficácia para o desenvolvimento da carreira?

Diante desses questionamentos, os objetivos do estudo estão apresentados a seguir.

3. OBJETIVOS

3 OBJETIVOS

Visando contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o desenvolvimento da carreira no contexto específico da Aprendizagem Profissional, a presente pesquisa objetivou analisar a realidade socioprofissional de uma amostra de adolescentes aprendizes, identificando possíveis efeitos de variáveis demográficas, acadêmicas e da carreira em sua maturidade vocacional²⁴ e autoeficácia. Para tanto, norteou-se pelos objetivos específicos apresentados a seguir.

Objetivo 1. Verificar evidências de validade e precisão do *Questionário de Educação à Carreira* – QEC (Dupont & Gingras, 1990), cuja versão brasileira foi validada no Rio Grande do Sul por Balbinotti & Tétreau (2002), face às adaptações necessárias para uso junto a adolescentes aprendizes.

Objetivo 2. Desenvolver uma versão brasileira do *Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento de Carreira* (*Career Development Self-Efficacy Inventory* – CD-SEI, de Yuen, Hui, Leung, Lau, Chan, Shea, Ke & Gysbers, 2004), e analisar suas propriedades psicométricas (validade e precisão).

Objetivo 3. Descrever a amostra em relação a variáveis demográficas como gênero, idade, condição socioeconômica familiar, participação na economia doméstica e escolaridade.

Objetivo 4. Analisar a trajetória de carreira e as perspectivas educacionais desses jovens aprendizes, considerando sua situação profissional/estágio e escolar, tempo de experiência como aprendiz, influências e motivos que os levaram à escolha dessa modalidade de iniciação profissional, satisfação com essa vivência e a intenção de continuidade dos estudos rumo à qualificação, bem como sua maturidade profissional e crenças de autoeficácia quanto ao desenvolvimento da carreira.

Objetivo 5. Analisar o efeito da idade e do gênero nos resultados da maturidade vocacional e da auto-eficácia da carreira.

²⁴ Especificamente avaliada em termos de importância e sentidos atribuídos ao trabalho e de preparação para a carreira, considerando-se aspectos ligados a planificação e exploração

Objetivo 6. Analisar o efeito das variáveis acadêmicas (situação escolar, projeto de continuidade dos estudos, histórico de sucesso ou retenção na escola e autoavaliação do desempenho escolar) nos resultados da maturidade vocacional e da autoeficácia da carreira.

Objetivo 7. Analisar o efeito de variáveis relacionadas à trajetória e perspectivas de carreira desses jovens (motivos e influências para a escolha, experiência profissional pregressa, tempo de vinculação e de estágio na Aprendizagem Profissional, filiação institucional e projeto de carreira) nos resultados da maturidade vocacional e da autoeficácia da carreira.

Vale mencionar que os dois primeiros objetivos foram propostos visando ao uso dos instrumentos de avaliação psicológica junto à população em análise, para tornar possível a investigação das questões norteadoras da pesquisa, contempladas nos demais objetivos. Mas é importante ressaltar o potencial diagnóstico de ambos os instrumentos a serviço de etapas fundamentais no processo de orientação, especialmente quando voltado à preparação para a carreira na transição escola-trabalho: (a) caracterização inicial das necessidades dos grupos a serem atendidos; (b) adoção desse diagnóstico para embasar o planejamento das intervenções de carreira; e (c) avaliação sistemática de seus resultados.

4. MÉTODO

4 MÉTODO

4.1 Participantes

Participaram 470 adolescentes²⁵, de ambos os sexos, com faixa etária de 14 a 20 anos ($M=16,53$ / $DP=0,78$), vinculados a duas organizações não governamentais que oferecem formação como Aprendiz em Auxiliar Administrativo. A maioria frequenta o ensino médio em escolas públicas, pertence a famílias de baixa renda e buscou essa alternativa de formação como meio de garantir sua inserção profissional, devido aos estágios remunerados oferecidos por intermédio das instituições. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes em relação ao gênero, idade e ano escolar²⁶.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes segundo gênero, idade e ano escolar.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Gênero	Feminino	258	54,9 %
	Masculino	212	45,1 %
	Total:	470	100,0 %
Idade	14 anos	5	1,1%
	15 anos	21	4,5%
	16 anos	201	42,8%
	17 anos	213	45,3%
	18 anos	20	4,3%
	19 anos	8	1,7%
	20 anos	1	0,2%
	Não respondeu	1	0,2%
	Total:	470	100%
Ano Escolar	1º do Ensino Médio	38	8,1 %
	2º do Ensino Médio	191	40,6 %
	3º do Ensino Médio	175	37,2 %
	Ensino Superior	14	3,0 %
	Não estudam	37	7,9 %
	Não responderam	15	3,2 %
	Total:	470	100 %

Observa-se a predominância de aprendizes do sexo feminino (54,9% da amostra), da faixa etária entre 16 e 17 anos (42,8% e 45,3%, respectivamente). A maioria cursa o segundo (40,6%) ou o terceiro ano (37,2%) do Ensino Médio. Esses indicadores revelam semelhanças

²⁵ De acordo com as indicações de Tabachnick e Fidell (1989), esse número de participantes compõe uma amostra de tamanho adequado para a realização de análises fatoriais, como pretendido nesse estudo.

²⁶ Tendo em vista um dos objetivos do estudo, uma caracterização mais ampla da realidade sociodemográfica, educacional e profissional da amostra está apresentada na seção Resultados.

da amostra em comparação com os dados nacionais e estaduais sobre os contratos de aprendizagem profissional no período de 2008 a 2010, com exceção da variável gênero, embora sem grande disparidade, tendo como base boletins do Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE/OMTN, 2011) e do Mirante da Aprendizagem Profissional do Estado de São Paulo (MTE/SRTE-SP, 2011).

Vale mencionar que essa amostra colaborou para diferentes análises realizadas na presente pesquisa, tendo seus dados servido desde a verificação de evidências de validade e precisão dos instrumentos, até as análises descritivas e comparativas posteriores, quando da verificação de diferenças entre grupos no tocante à maturidade e à autoeficácia para o desenvolvimento da carreira.

4.2 Universo do Estudo

A pesquisa foi realizada em duas organizações não governamentais do interior paulista dedicadas à Aprendizagem Profissional, tendo em vista a formação e encaminhamento de jovens de baixa renda para o mercado de trabalho, seguindo a Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, a Lei do Aprendiz. Ambas são instituições filantrópicas cujo mote principal é a “Educação para o Trabalho”, o que norteia suas propostas de intervenção junto aos jovens, incluindo o acompanhamento do desempenho escolar dos aprendizes e o oferecimento de reforço àqueles com dificuldades na escola regular. Foram selecionadas num universo de 312 entidades devidamente credenciadas no Cadastro Nacional de Aprendizagem, dentre as quais 171 eram paulistas e, dessas, 122 caracterizadas como pertencentes ao terceiro setor, com princípios assistenciais e de educação profissionalizante nos moldes dos antigos movimentos denominados Guardas Mirins e Patrulheiros.

Além de atender a esse registro nacional, vale mencionar que a escolha das instituições atendeu aos seguintes critérios: (a) tradição na prestação de serviços de educação profissionalizante e encaminhamento de adolescentes ao mercado de trabalho, especialmente nos moldes dos movimentos acima citados; (b) reconhecimento local pela população em relação a esses serviços, considerando-se o volume de procura pelos mesmos nos dez anos anteriores ao início da pesquisa, sendo preferidas instituições que precisaram adotar processos seletivos para ingresso nos programas, em razão do número de inscritos ter superado o número de vagas oferecidas; (c) experiência de análise recente pela Coordenação Estadual de Fiscalização do Projeto Aprendizagem, da Superintendência Regional do Trabalho e

Emprego no Estado de São Paulo, a serviço do Ministério do Trabalho e Emprego, que garanta a sua adequação às exigências legais, bem como seu engajamento em atender às mesmas para melhoria dos serviços; (d) vinculação à Federação Brasileira de Associações Socioeducacionais de Adolescentes (FEBRAEDA), indicando estar assessorada pela mesma, bem como assumir uma possível atuação coletiva junto a essas entidades para discussão da Aprendizagem Profissional, tanto em favor do compartilhamento de problemas e soluções e da socialização de boas práticas, como na forma de participação ativa no debate das políticas públicas relacionadas, nesse momento de aprimoramento das mesmas; (e) adoção de indicadores de qualidade em relação aos serviços prestados, como prática corrente de gestão; (f) volume de atendimentos superior a 200 adolescentes, visando à composição da amostra; e, (g) oferta de intervenções de carreira estruturadas, indo além da educação profissionalizante, o que demonstra evidente atenção ao projeto de vida e prevalece observar que foram escolhidas aquelas para a carreira dos aprendizes (focos do presente estudo). Vale mencionar ainda que, além desses critérios, um cuidado foi tomado ao se definir a região geográfica do estudo: foi escolhida uma mesorregião²⁷ localizada no centro-leste paulista, cujas informações sociodemográficas sugerem ser representativa das condições médias do Estado de São Paulo em termos socioeconômicos e populacionais, considerando-se dados do IBGE e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Apesar das semelhanças entre as instituições selecionadas, existem pequenas diferenças em sua dinâmica e funcionamento. Cabe aqui o detalhamento dessas particularidades, dados os objetivos do estudo.

A Instituição A é uma das pioneiras na formação do aprendiz no interior paulista, recebendo os adolescentes por meio de um curso preparatório, como treinamento inicial para a inserção no primeiro emprego. Esse curso dura em torno de três meses com aulas diárias de segunda a sexta-feira em período integral: seis horas, conforme regulamentado pela Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a Lei do Estágio. Concluído o curso, os alunos são encaminhados aos processos seletivos para estágio nas empresas parceiras, podendo trabalhar entre 4 e 6 horas diárias. Além disso, mantêm-se em formação na instituição, em cursos modulares específicos nas áreas administrativa e de informática, frequentando aulas diárias com uma hora de duração.

Essa instituição preocupa-se com a formação integral do adolescente, tendo forte apelo cívico e estimulando o exercício da cidadania, o que está firmado em um código de conduta

²⁷ Uma mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, criada pelo IBGE para fins estatísticos.

norteador do comportamento do aprendiz no trabalho e fora dele. Isso inclui o incentivo à organização autônoma dos adolescentes interessados em promover eventos, chamado de centro cívico, e a promoção de atividades cívicas aos sábados, como a ordem unida, além das aulas de música e ensaios aos interessados em compor a banda da instituição. Também oferece benefícios como salão de beleza e costureira para pequenos reparos nos uniformes de trabalho, se necessários, para garantir a boa apresentação pessoal dos aprendizes. Além disso, oferece almoço gratuito em restaurante próprio, que fica no centro comercial da cidade e próximo a muitas empresas parceiras onde os aprendizes realizam os estágios, além de ter fácil acesso ao transporte público para a matriz da instituição, o centro de treinamento e a diversas regiões da cidade.

Embora não ofereça disciplinas ligadas à orientação profissional na forma de aditivo curricular como a Instituição B, conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à carreira e ao mundo do trabalho são trabalhadas constantemente, em disciplinas como Relações Humanas no Trabalho, por exemplo, desde o treinamento inicial até alguns módulos dos cursos específicos. Além disso, os adolescentes em fase de desligamento da instituição que não são efetivados no estágio são convocados para um encontro com a psicóloga, para discussão de seus planos futuros, orientações para busca de emprego e encaminhamento a agências da cidade. Essa especialista também é a responsável por acompanhar os adolescentes em seu processo de inserção profissional, acolhendo suas dúvidas e dificuldades e orientando para estratégias de enfrentamento das diversas situações de trabalho, seja em razão da procura espontânea pelos aprendizes e/ou pais, seja por encaminhamentos e queixas das próprias empresas parceiras. Vale mencionar ainda o sistema de avaliação de desempenho trimestral dos aprendizes por seus superiores imediatos nos postos de estágio. Como atividade que estimula o *feedback* e orientação contínuos ao jovem trabalhador, é também encaminhada à psicóloga para registro institucional. Isso permite que as informações sejam tratadas como levantamento de necessidades de treinamento, assim como adotadas na política de reconhecimento e ascensão na carreira enquanto aprendiz. Essa medida possibilita aos adolescentes que se destacam nos diversos postos de trabalho assumirem o papel de líderes dos demais, tarefa para a qual são devidamente treinados.

Já na Instituição B os alunos eram recebidos a partir do Curso de Iniciação Profissional - Auxiliar Administrativo até o início de 2011 e, tão logo considerados aptos, eram encaminhados a processos seletivos para estágio em diferentes organizações da cidade. Eram oferecidas oportunidades em funções diversas, que variavam de operacionais (como empacotadores de supermercado, por exemplo) a administrativas (como secretários,

atendentes de escritórios, auxiliares contábeis, dentre outros). A condição exigida das empresas, porém, era a dispensa remunerada dos aprendizes para continuarem em formação na entidade um período por semana, seja para a conclusão do curso básico, seja para aprimoramento profissional em cursos específicos e avançados de informática. Esses cursos variavam desde Aplicativos *Office* até técnicas administrativas com gestão em informática, aplicações gráficas para *marketing* e vendas e gestão empresarial.

No entanto, por razões econômicas, a organização iniciou um processo de mudanças desde então. No período em que ocorreu a pesquisa, o Curso de Iniciação Profissional deixou de ser oferecido e uma parceria foi firmada com o SENAC, que passou a se encarregar da formação básica do aprendiz. Os cursos de qualificação profissional específicos e os encaminhamentos ao primeiro emprego foram mantidos, mas direcionados aos adolescentes já vinculados à instituição e estendidos aos adolescentes egressos do Programa Educação para o Trabalho do SENAC, como contrapartida, estabelecendo-se um sistema de colaboração mútua entre os dois serviços. Além disso, foi mantido um projeto de responsabilidade social financiado por uma grande empresa da cidade, em atenção a 80 aprendizes, cujas atividades caracterizavam-se como preparação básica à inserção profissional. No caso de todos esses cursos, exceto o do SENAC, os alunos frequentavam a Instituição B apenas uma vez por semana.

Nessa instituição havia significativa preocupação com as questões de carreira dos jovens, iniciando-se pela possibilidade de escolha de diferentes áreas de trabalho desde a inscrição na instituição. Eram oferecidas possibilidades como: auxiliar administrativo, recepcionista, almoxarife, agente ambiental, empacotador, vendas e informática. Além disso, eram promovidas atividades de orientação profissional ao longo de toda a formação, adequadas aos diferentes momentos do adolescente na instituição: de educação para o trabalho àqueles em fase de inserção no primeiro emprego à orientação para as escolhas de carreira aos que se encontravam ao final do Ensino Médio. E essa foi a realidade institucional vivida pela amostra da presente pesquisa, dado que a coleta de dados ocorreu ainda na fase de transição, tendo se direcionado aos aprendizes da proposta educativa original. Vale destacar, ainda, que a instituição possui a certificação de qualidade ISO 9000 e que a continuidade dos estudos pela população atendida é considerada um de seus indicadores de qualidade.

Em ambas as instituições, os encontros para coleta de dados ocorreram no espaço das salas de aula, nas unidades onde eram ministrados os cursos de formação, com a aplicação coletiva dos instrumentos junto às turmas de cada curso.

4.3 Instrumentos

Nesse estudo foram utilizados como instrumentos: um questionário para caracterização da amostra, dois instrumentos de avaliação psicológica adaptados para uso na pesquisa, formulários adotados nos procedimentos de adaptação dos mesmos e termos de consentimento livre e esclarecido para os participantes e seus responsáveis. A descrição detalhada de cada um deles está apresentada a seguir.

4.3.1 Questionário Inicial – Caracterizando Adolescentes Aprendizizes.

Esse instrumento foi desenvolvido especialmente para uso nessa pesquisa e teve como base as recomendações de Günther (2003) e Marconi e Lakatos (2008). Com o objetivo de caracterizar os participantes, o questionário conta com questões abertas e fechadas que, além do registro de dados pessoais, permitem explorar como eixos temáticos: a vivência escolar dos aprendizes, intenções futuras relacionadas à carreira, sua realidade familiar e socioeconômica e a experiência profissional como aprendiz.

Vale ressaltar que os eixos temáticos a serem investigados foram definidos a partir de ampla revisão da literatura científica sobre o trabalho na adolescência, a aprendizagem profissional, a maturidade vocacional e a autoeficácia no desenvolvimento da carreira. Assim foram identificadas as variáveis possivelmente relacionadas à maturidade e à autoeficácia de carreira, que pudessem ser elucidativas para a compreensão do desenvolvimento vocacional dos aprendizes. Além disso, constatou-se que a realidade dos adolescentes que vivenciam a inserção precoce no trabalho, especialmente daqueles que o fazem por meio da aprendizagem profissional, configura-se no meio científico ainda como uma lacuna no conhecimento, tanto no que diz respeito a seus determinantes sociodemográficos, quanto a variáveis relacionadas à vivência profissional e escolar, tendo em vista os desafios de se conciliar trabalho e escola. Propôs-se, então, um instrumento abrangente que contemplasse esses aspectos de maneira mais ampla, ao mesmo tempo em que breve, considerando-se o conjunto de instrumentos a serem respondidos pelos participantes na fase de coleta dos dados.

Mais especificamente, em relação à vivência escolar, buscou-se investigar o sucesso/fracasso na escola a partir de informações como o histórico de reprovação/aprovação, a autoavaliação do aproveitamento escolar em comparação com sua turma, seu desempenho baseado nas notas mais frequentes do último período. Quanto às intenções futuras

relacionadas à carreira, investiga-se seus projetos de continuidade dos estudos, bem como a(s) profissão(ões) pretendida(s) para o futuro. No tocante à realidade familiar e socioeconômica, são levantadas informações como a composição familiar, a situação ocupacional dos familiares e/ou responsáveis, dados para identificar sua classificação socioeconômica²⁸, composição da renda mensal da família, além da participação do aprendiz na economia doméstica. Já a experiência profissional é abordada de modo a contemplar desde aspectos anteriores ao ingresso no programa de Aprendizagem Profissional, como o histórico de trabalho infantil, os motivos e as influências que levaram à busca dessa alternativa de formação e inserção no trabalho, até sua trajetória de carreira nos estágios oferecidos e a satisfação com a vivência.

O *Questionário Inicial – Caracterizando Adolescentes Aprendizes* está apresentado no Apêndice A.

4.3.2 Questionário de Educação à Carreira – QEC

O *Questionário de Educação à Carreira – QEC* foi construído originalmente por Dupont e Gingras (1990) no Canadá, com o objetivo de avaliar necessidades de Educação para a Carreira de alunos do ensino médio, traduzidas em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Sua versão brasileira foi produzida por Balbinotti e Tétréau (2002) no Rio Grande do Sul, cujas propriedades psicométricas se revelaram fortemente satisfatórias e comparáveis às versões canadense e espanhola (Dupont & Gingras, 1990; Gonzales, 1992). Elaborado como um instrumento de avaliação das necessidades de Educação para a Carreira (EaC), foi pautado no conceito de maturidade vocacional, tendo suas bases na Teoria Desenvolvimentista de Carreira de Super (1990). No entanto, seu uso revelou-se útil não apenas como diagnóstico inicial dessas necessidades, mas também como recurso avaliativo a programas de Educação para a Carreira, na medida em que enfoca diversos componentes preparatórios fundamentais, como a “Importância atribuída ao Trabalho” e a “Preparação para a Carreira”, sendo contempladas dimensões relativas à Exploração Vocacional e à Planificação enquanto objetivos de aprendizagem.

A versão brasileira restringe-se a duas escalas, com 96 itens repartidos em 7 dimensões. A primeira enfoca o “Sentido e Importância do Trabalho” identificando crenças

²⁸ Nesse caso, tomou-se como referência o Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP (2010), que pode ser observado no Anexo A.

relativas que os jovens atribuem ao trabalho e aos trabalhadores. Já a segunda escala, “Preparação à Carreira”, enfoca atitudes de planificação e de exploração relativas às tarefas de desenvolvimento de carreira, dividida em 6 subescalas: as 4 primeiras voltadas a tarefas de planificação (como “Passos Realizados” para escolhas escolares e profissionais, “Fatores Considerados” para essas escolhas, “Profissão Preferida” como tipos de profissão e emprego de seu interesse, e habilidades para “Pesquisa e Conservação de Emprego”) e as demais focadas na busca de informações sobre trabalho e profissões (considerando “Pessoas e Fontes Consultadas” e “Atividades Realizadas”).

Para avaliar as atitudes, habilidades e conhecimentos em relação a esses aspectos, utiliza-se uma escala tipo *Likert* graduada em 4 pontos, indo de “completamente em desacordo” a “completamente de acordo”, ou de “nunca” a “frequentemente”, ou de “pouquíssimo conhecimento” a “conheço muito bem”, segundo cada uma das dimensões específicas. Assim obtém-se um escore separado em cada dimensão, podendo-se também estimar escores a cada uma das escalas principais²⁹ (“Sentido e Importância do Trabalho” e “Preparação para a Carreira”) ou mesmo das subescalas referentes à “Preparação para a Carreira” (no caso, “Planificação” e “Exploração”). Os escores são estimados pela somatória dos pontos em cada dimensão.

Diante disso, avalia-se que o instrumento, apesar de longo, é abrangente e parece adequado aos propósitos de projetos que envolvam a orientação e o acompanhamento de jovens trabalhadores, em fase de inserção profissional. No entanto, sua utilização no Brasil ainda demanda normatização, fato que restringe seu uso a comparações entre grupos e em diferentes momentos (pré e pós-intervenção, por exemplo).

A versão do *Questionário de Educação à Carreira – QEC* adaptada na presente pesquisa pode ser observada no Apêndice B.

4.3.3 Formulário para Avaliação de Equivalência Semântica do QEC.

Esse formulário foi desenvolvido para uso na presente pesquisa, tendo servido à adaptação do QEC, ainda na fase dos cuidados preliminares e análises iniciais do instrumento. Visava avaliar se o significado das expressões tinha sido preservado, apesar das pequenas

²⁹ Para efeito de comparação dos resultados, nessa pesquisa foi mantida a análise dos escores segundo a proposta original, tendo sido estimados para cada subescala. No entanto, a partir dos resultados das análises fatoriais, recomenda-se que os escores sejam estimados para cada escala principal (“Sentido e Importância do Trabalho” e “Preparação para a Carreira”) e as subescalas “Planificação” e “Exploração”, referentes à “Preparação para a Carreira”, solução que se mostrou mais adequada.

alterações de linguagem propostas. O formulário foi composto de dois quadros que apresentavam as mudanças propostas: um destinado às instruções das subescalas e o outro aos itens que sofreram alterações. Em cada quadro havia 3 colunas que continham, em sequência, as instruções e itens do questionário em sua versão original, os mesmos na versão adaptada e o espaço à avaliação dos juízes, onde apontavam SIM ou NÃO a cada expressão, se estivesse ou não equivalente e adequada. Além disso, outras duas colunas serviram para que se pudessem registrar sugestões de melhorias, a cada expressão, e observações que se fizessem necessárias. Esse formulário está apresentado no Apêndice C.

4.3.4 Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento de Carreira – CDSEI

O CD-SEI (*Career Development Self-Efficacy Inventory*) destina-se a avaliar crenças de autoeficácia relacionadas à carreira e originalmente foi desenvolvido junto a alunos do ensino médio de Hong Kong (Yuen, Hui, Leung, Lau, Chan, Shea, Ke & Gysbers, 2004). Teve suas bases teóricas na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977, 1986), pelo próprio constructo central explorado no instrumento (a autoeficácia), e na Teoria Social Cognitiva de Carreira de Lent, Brown e Hackett (1994), além de influências da Teoria do Desenvolvimento da Carreira ao Longo da Vida e do Modelo Abrangente de Orientação de Gysbers (1998, 2000, 2004).

Composto por 24 itens, o instrumento investiga as percepções da capacidade pessoal quanto a seis aspectos fundamentais do desenvolvimento da carreira, que configuram suas subescalas: planejamento de carreira (considerando-se aspectos ligados a projeto de futuro e preparação para ele), questões de gênero na carreira, informação para escolha profissional, preparação para busca de emprego, procura de emprego e definição de objetivos de carreira. Segundo os autores, estas subescalas representam as competências necessárias para a transição da escola para o mundo do trabalho, cada uma sendo composta por quatro itens. Utiliza-se de uma escala tipo *Likert* graduada em 6 pontos, que vai de “extremamente não confiante” a “extremamente confiante”, a qual permite ao usuário o autorrelato sobre seu grau de confiança em relação às diferentes tarefas avaliadas.

Merecem destaque, ainda, algumas características do instrumento. Apesar do contexto em que foi desenvolvido, cujas características podem divergir em certa medida da cultura ocidental, mesmo Hong Kong tendo sido colônia britânica por um razoável período de sua história recente, o CD-SEI apoia-se em correntes teóricas de origem norte-americana, foi

construído e validado por uma equipe de profissionais das duas culturas, sendo disponibilizado pelos autores também em língua inglesa. Além da faixa etária a que se direciona e de sua sustentação teórica, pode ser usado antes e depois das atividades de orientação, servindo para diagnóstico de necessidades dos clientes e para avaliação de intervenções. Também aborda a escolha da formação profissional de modo abrangente (e não direcionado ao ensino superior), contemplando dimensões relevantes do desenvolvimento da carreira dos adolescentes que necessitam inserir-se no mercado de trabalho, como as que se referem à preparação para a busca de emprego e à procura de emprego propriamente dita. Útil a atendimentos direcionados a esse público, é um instrumento breve e de linguagem simples, de alcance aos jovens das camadas sociais mais populares. Esses são os motivos que justificam o interesse de pesquisa com o instrumento em Portugal e no Brasil, ainda recente, tendo determinado sua escolha para a presente pesquisa.

Após as etapas de tradução, retradução, discussões em comitês técnico e de especialistas, validação de conteúdo por juízes e ensaio experimental, foi consolidada a primeira versão brasileira do *Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento de Carreira – CDSEI* (Aguillera & Melo-Silva, 2011). Esse instrumento pode ser observado no Apêndice D.

4.3.5 Formulários para Avaliação de Equivalência Semântica do CD-SEI.

A autora desenvolveu dois formulários que serviram à avaliação da equivalência semântica do CD-SEI ainda na etapa preliminar de cuidados com os instrumentos. O primeiro deles foi basicamente uma tabela que permitiu comparar o instrumento original com as versões de tradução reversa, realizadas pelos profissionais experientes em orientação à carreira, de modo a identificar semelhanças e diferenças entre as mesmas, item a item, bem como facilitar a discussão para aprimoramentos da versão brasileira produzida. Para tanto, a coluna ao final era dedicada à aprovação dos itens ou ao registro de observações visando à melhoria dos mesmos. Já o outro formulário teve o objetivo de sistematizar as informações coletadas em dois momentos: na primeira aplicação do instrumento junto ao grupo de adolescentes; e na discussão do mesmo junto ao comitê de técnicos das instituições formadoras de aprendizes. Também na forma de tabela que organizava as informações item a item, possuía uma coluna ao final para registro da pertinência das observações e revisão da redação, quando necessário, na discussão junto ao grupo de pesquisa.

4.3.6 Formulário para Validação de Conteúdo do CDSEI.

Esse formulário foi desenvolvido nos padrões recomendados por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), orientando os juízes a avaliarem o conteúdo dos itens de acordo com sua clareza de linguagem, pertinência prática, relevância teórica e correspondência com as dimensões teóricas avaliadas. Nos três primeiros critérios, cada item era avaliado mediante uma escala *Likert* de cinco pontos, onde 1 significava “pouquíssima” e 5 “muitíssima”. Já no caso da apreciação dos itens segundo sua correspondência com as dimensões teóricas avaliadas, os juízes foram orientados a assinalar a que dimensão teórica pertence cada item. Esses dados permitem verificar a concordância entre os juízes. Nos três primeiros critérios, isso é feito calculando-se o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) para cada item em cada um desses critérios, além do CVC total, referente ao instrumento de avaliação psicológica como um todo, conforme proposto por Hernández-Nieto (2002). Já no tocante à dimensão teórica, verifica-se a concordância a partir do cálculo do fator *kappa*, por se tratar de uma variável categórica. Esse formulário inclui ainda um espaço a observações. A versão utilizada nessa pesquisa pode ser observada no Apêndice E.

4.3.7 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Atendendo às recomendações éticas para a pesquisa com seres humanos da Resolução 196/66 do Conselho Nacional de Saúde/MS (1996), dada a faixa etária da maioria dos participantes, foram elaboradas duas versões de TCLE: uma aos adolescentes que aceitassem colaborar com o estudo; e outra solicitando a autorização de seus pais e/ou responsáveis. Ambas foram introduzidas por uma carta, que apresentava os objetivos, métodos e cuidados éticos da pesquisa, bem como convidava os adolescentes a participarem (versão aos adolescentes) ou informava os pais desse convite, solicitando sua autorização para a participação dos filhos (versão aos pais). Os termos foram assinados em duas vias, sendo uma recolhida e a outra disponibilizada aos adolescentes e seus responsáveis. Neles ficaram disponibilizados os contatos da pesquisadora para caso de dúvidas e/ou desistência da participação. As duas versões do TCLE podem ser observadas no Apêndice F.

4.4 Procedimentos

4.4.1 Considerações Éticas

Um primeiro cuidado ético dessa pesquisa foi visitar as organizações não governamentais que possivelmente cederiam espaço à coleta de dados, visando a apresentação do projeto e solicitação de autorização para a realização da mesma em suas dependências. Esse pedido foi oficializado mediante uma carta direcionada aos seus gestores (Apêndice G), entregue em reunião junto aos mesmos e às equipes de coordenação administrativas e pedagógicas. Com as autorizações formalizadas e os locais definidos, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, tendo sido aprovado em 22/02/2010 conforme o Processo CEP –FFCLRP no 512/2010 – 2010.1.1137.59.1 (Anexo B).

Já no contato direto com os participantes, foram firmados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido junto aos jovens aprendizes e seus pais e/ou responsáveis, nos casos de adolescentes com idade inferior a 18 anos. Conforme apresentado no Apêndice F, foram adotadas versões distintas desse documento para adolescentes e seus responsáveis. Nesses documentos ficaram registrados todos os detalhes da pesquisa (objetivos, procedimentos, garantias, riscos e benefícios), considerando-se as particularidades das diferentes etapas previstas. Nele se garantia a liberdade aos participantes voluntários para colaborarem com a pesquisa por sua própria vontade, com direito de desistir a qualquer momento e a negar-se a dar informações caso quisessem. Também o sigilo e anonimato das informações prestadas foram garantidos a partir do tratamento grupal dos dados, assim como de seu uso para fins exclusivos de divulgação dos resultados da pesquisa em meios científicos, sendo preservado o direito de acesso aos mesmos e de uma devolutiva acerca de sua participação. Os documentos foram assinados em duas vias, sendo que uma delas ficava com os participantes.

Vale ainda citar que o trabalho não submeteu os participantes a riscos, mas possivelmente a um pequeno desconforto decorrente do preenchimento dos instrumentos de avaliação psicológica no contexto institucional. Como contrapartida à colaboração para a investigação, foi garantindo como benefício a todos a possibilidade de participarem de um programa de Educação para a Carreira, onde tiveram a oportunidade de refletir sobre a construção de seu projeto de vida pessoal e profissional, bem como contar com orientações

voltadas à facilitação da escolha profissional, busca/pesquisa de qualificação e emprego e manutenção/conservação dos mesmos.

4.4.2 Cuidados Preliminares – Adaptação dos Instrumentos de Avaliação Psicológica

A Resolução nº 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia (2003) regulamentou o uso, a elaboração e a comercialização de instrumentos de avaliação psicológica, orientando os profissionais da área para que limitem seu uso apenas àqueles instrumentos cujas qualidades tenham sido comprovadas cientificamente. Esse documento ressalta a importância de evidências empíricas da validade e precisão dos escores, bem como de dados sobre as propriedades psicométricas dos itens, além da forma de aplicação, correção e interpretação dos escores, no caso de escalas psicométricas como as usadas nessa pesquisa.

A validade de um instrumento de avaliação psicológica refere-se à comprovação de que o mesmo mede o que pretende medir e/ou do nível em que cumpre essa tarefa, sendo essa uma de suas qualidades métricas mais importantes, imprescindível para se reduzir possíveis erros ou equívocos de avaliação (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2001, 2003; Balbinotti, 2005). Aprimorando esse conceito, Urbina (2007) propôs a compreensão da validade como o grau no qual as interpretações obtidas de dados empíricos do teste podem encontrar sustentação científica, evidenciando uma base teórica sólida. A mesma autora considera ainda a importância de se compreender esse conceito não como unitário, como o nome sugere, mas sim como “evidências de validade”, resultantes das interpretações feitas a partir dos resultados encontrados em pesquisas com o teste em questão, dado que os instrumentos de avaliação podem possuir diferentes qualidades diante de diferentes propósitos ou numa utilização particular, como junto a populações específicas, por exemplo.

Baseando-se em recomendações técnicas da *American Psychological Association* (APA), Anastasi e Urbina (2000) e Pasquali (2001) apresentam que, numa visão clássica, a validade de instrumentos de avaliação psicológica pode ser dividida em três tipos: validade de conteúdo, de critério e de construto. A validade de conteúdo refere-se à adequação da representação comportamental do construto a ser medido pelos itens do instrumento. A validade de critério refere-se ao grau de eficácia que o instrumento tem em prever determinado desempenho de um sujeito no presente ou no futuro. E a validade de construto, também conhecida como validade de conceito, validade intrínseca ou validade fatorial, diz respeito à legitimidade da representação comportamental dos itens, ou o quanto eles realmente

medem dada característica. Essa seria então a forma mais fundamental de validade dos instrumentos, tendo com a evolução conceitual em Psicometria, passado a ser compreendida como um conceito abrangente que inclui as outras formas de validade, dado que as mesmas também apresentam informações sobre o construto e contribuem para a sua validação.

Diante disso, já partindo para a visão contemporânea de “evidências de validade”, Alves, Souza e Baptista (2011) mencionam a contribuição de Messick para a reformulação da definição tripartite de validade desde 1989, bem como apresentam a distinção da validade de instrumentos de avaliação psicológica baseada nas fontes pelas quais essas evidências podem ser verificadas, considerando nomenclaturas reformuladas pela APA e pela *American Educational Research Association* em 1999. São elas: evidências de validade baseadas no conteúdo (relação entre o conteúdo abordado pelos itens do instrumento e o domínio que se quer avaliar); evidências baseadas nas relações com outras variáveis (tanto aquelas que medem a mesma característica, quanto as que medem características relacionadas ou mesmo características diferentes); evidências baseadas na estrutura interna (relação entre o teste e seus itens); evidências de validade baseadas no processo de resposta (processos mentais presentes na execução das tarefas propostas); e, evidências de validade baseadas nas consequências da testagem (se efeitos decorrentes da mesma foram benéficos ou contribuíram positivamente).

Já a precisão de um instrumento de avaliação psicológica, também conhecida como fidedignidade ou confiabilidade, diz respeito à característica que ele deve possuir de medir sem erros. Isso significa que um mesmo teste medindo as mesmas pessoas em ocasiões diferentes, assim como testes equivalentes medindo os mesmos indivíduos na mesma ocasião, devem produzir resultados idênticos, ou seja, essas medidas devem apresentar uma correlação ideal de valor 1. No entanto, nenhuma medida está livre de erro. Desse modo, a análise da precisão de um instrumento visa identificar precisamente o quanto ele se afasta da correlação ideal, referindo-se à sua estabilidade e consistência (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2001, 2003; Urbina, 2007). Vale destacar ainda que uma boa precisão é condição imprescindível para que um teste seja válido, embora não suficiente, considerando-se que o mesmo pode estar medindo algo que não o que ele se destinou a medir. Por isso a importância de sempre se avaliar evidências de validade, além da precisão.

Essa concepção norteou parte do presente estudo, tendo em vista a utilização de dois instrumentos de avaliação psicológica, cujos aprimoramentos e a consequente análise de suas propriedades psicométricas foram necessários por diferentes razões, sendo: um cuja versão brasileira foi construída e analisada a partir de dados de uma realidade específica (da região

sul do país); e o outro desenvolvido em contexto internacional, demandando a proposição de uma versão brasileira. Foram eles, respectivamente: o Questionário de Educação à Carreira – QEC (Dupont & Gingras, 1990; Balbinotti & Tétreau, 2006a – versão brasileira) e o *Career Development Self-Efficacy Inventory* – CD-SEI (Yuen, Hui, Leung, Lau, Chan, Shea, Ke & Gysbers, 2004; Aguilera & Melo-Silva, 2011 – versão brasileira). Dados os diferentes passos para a preparação e análise de cada instrumento, a seguir serão apresentados separadamente os procedimentos preliminares e a síntese dos aprimoramentos propostos a cada um deles.

4.4.2.1 Adaptação e Análises Iniciais do QEC

Tendo em vista a existência de uma versão brasileira do Questionário de Educação à Carreira – QEC (Dupont & Gingras, 1990; Babinotti & Tétreau, 2006a), essa fase da pesquisa buscou: (a) avaliar a viabilidade de sua utilização junto a adolescentes aprendizes, considerando-se possíveis dificuldades em razão do instrumento ser extenso (96 itens); (b) identificar possíveis necessidades de adaptação da linguagem, haja vista a adoção de expressões regionalistas do sul do país; e (c) realizar a análise semântica e validação de conteúdo das mudanças propostas.

Visando verificar a viabilidade de uso do QEC junto a adolescentes aprendizes, bem como levantar possíveis pontos críticos que demandassem alterações, inicialmente compôs-se um pequeno grupo de adolescentes para aplicação piloto do instrumento e discussão do mesmo, na forma de ensaio experimental. Colaboraram nessa etapa do estudo cinco adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, sendo duas moças e três rapazes, alunos do ensino médio em escolas públicas e vinculados a uma instituição formadora de aprendizes através dos cursos de qualificação profissional oferecidos, sendo que apenas três deles estavam inseridos no mercado de trabalho como aprendizes. Apesar de composta por conveniência, vale citar que alguns critérios foram adotados para a composição dessa amostra, de modo a garantir que a mesma representasse o público-alvo da pesquisa em suas diversas características. Com a ajuda de professores e da coordenação pedagógica da instituição, tomou-se o cuidado de contemplar adolescentes que frequentavam o ensino regular em período diurno e noturno, com diferentes níveis de desempenho escolar e dificuldades na leitura e escrita³⁰, iniciantes recém ingressos na instituição e adolescentes já experientes e/ou

³⁰ Vale mencionar o acompanhamento do desempenho escolar dos aprendizes pela instituição, como requisito para mantê-los no programa de Aprendizagem Profissional, fazendo valer recomendações do ECA e da Lei do Aprendiz. Tendo em vista que

em fase de desligamento do programa de aprendizagem profissional, seja por conclusão de contratos de trabalho ou do ensino regular, além de estarem com formação em andamento em diferentes cursos de qualificação oferecidos.

Esses adolescentes foram então convidados a colaborar com a pesquisa, participando de uma reunião com a pesquisadora em sala de aula reservada na instituição. Explicado o propósito dessa etapa da pesquisa, o grupo foi convidado a preencher o instrumento, identificando os termos possivelmente não compreendidos, expondo suas dificuldades em responder ao que foi solicitado, tirando suas dúvidas junto à pesquisadora e apresentando sugestões para a substituição das palavras não compreendidas. Após o preenchimento individual do QEC, passou-se então à leitura e apreciação coletiva de cada item, na qual os adolescentes eram convidados a explicar, com suas próprias palavras, o sentido compreendido. Quando necessário também eram solicitadas sugestões que, em suas opiniões, deixariam os itens mais claros. Para que todos participassem, a pesquisadora intervinha questionando sobre diferentes opiniões, concordâncias e discordâncias, os instigando a darem sugestões, discutirem ou complementarem as opiniões dos colegas. Todas as manifestações dos adolescentes durante o preenchimento do questionário e sua discussão foram registradas.

Adicionalmente, convencionou-se reunir um comitê técnico para apreciação do mesmo instrumento, no intuito de ampliar e/ou confirmar as necessidades de melhoria apontadas pelos adolescentes, dado que os profissionais tinham um contato mais amplo com os aprendizes, vivência com maior número deles e, conseqüentemente, conhecimento mais abrangente de suas habilidades e dificuldades. O comitê técnico foi composto por profissionais de instituições formadoras de aprendizes, sendo uma pedagoga, que acumula função de professora e coordenadora pedagógica, uma psicóloga do trabalho, responsável pelo acompanhamento da formação e inserção profissional dos adolescentes, e onze formandos em Psicologia, com experiência média de um ano de estágio nas instituições, atuando em diferentes projetos de Orientação Profissional e Educação para a Carreira junto aos adolescentes. A seleção desses participantes se deu também por conveniência, mas respeitando o critério da experiência direta junto aos adolescentes aprendizes das instituições por um prazo mínimo de seis meses.

só permanecem aqueles que comprovam que o trabalho não está prejudicando os estudos, e ainda a seleção inicial para o ingresso na instituição, pressupõe-se que os adolescentes tenham boas habilidades em leitura e escrita. No entanto, o que se observa na prática é que muitos deles apresentam dificuldades nesse sentido, mesmo que essa defasagem não seja refletida nas notas e aprovações escolares. Para garantir a representação de adolescentes com essas dificuldades no grupo, além da observação das notas contou-se com a indicação dos professores.

Após breve apresentação dos objetivos dessa etapa da pesquisa, foi proposto ao comitê a leitura coletiva e a discussão item a item do instrumento, no intuito de avaliar se estavam compreensíveis aos adolescentes, se davam margem à distorção de significado tendo em vista possíveis diferenças culturais, se demandavam mudança de linguagem de modo a torná-los mais acessíveis à população de aprendizes como um todo. A cada item eram julgados seu significado, clareza e necessidades ou não de melhorias, registrando-se sua aprovação ou sugestões de mudanças. A pesquisadora intervinha com questionamentos e, após as apreciações dos técnicos, apresentava a avaliação inicial pelo grupo de adolescentes e solicitava ponderações. Também uma apreciação geral da medida foi solicitada ao final. Todas as opiniões e comentários emitidos pelos componentes do comitê durante a reunião foram registrados.

De posse dos dados das etapas anteriores, procedeu-se uma análise qualitativa, quando foram avaliadas as sugestões e as mais pertinentes foram incorporadas ao questionário, de modo a compor sua nova versão. O próximo passo foi submetê-la à apreciação de juízes, peritos na área de Orientação Profissional e Psicologia do Trabalho, para verificação da equivalência semântica e validação de conteúdo. Colaboraram como juízes cinco psicólogas que são professoras doutoras, atuantes no ensino superior e com experiência nas referidas áreas, sendo três delas paulistas e duas gaúchas com atividades profissionais no estado de São Paulo. A escolha das mesmas se justifica pela origem da versão brasileira do instrumento estudado, que foi validado no Rio Grande do Sul, e pela intenção de uso do mesmo junto a adolescentes trabalhadores do interior paulista.

A primeira versão brasileira do QEC já tinha sido validada conforme as recomendações da literatura especializada, como apresentado em Balbinotti e Tétréau (2002, 2006a). As alterações propostas foram simples, em sua maioria relativas à substituição de poucas palavras, para eliminação de expressões regionalistas ou para adequação da nomenclatura dos períodos escolares, tendo em vista o modelo educacional mais recente no país³¹. Sendo assim, coube uma avaliação simplificada do conteúdo, restrita à equivalência semântica das instruções e itens adaptados, de modo a garantir, junto aos juízes, que o sentido/significado das expressões se mantinham. Para tanto, utilizou-se o *Formulário para Avaliação de Equivalência Semântica do QEC* (Apêndice C), que foi apresentado a três juízes nas dependências da universidade e enviado por e-mail a outros dois. Como critério de

³¹ A versão brasileira original do QEC adota a expressão “segundo grau” em alguns itens. No entanto, desde a reforma na legislação brasileira de 1996, com a instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, os anos escolares equivalentes ao segundo grau passaram a compor o atual Ensino Médio (Brasil, 1996).

aprovação adotou-se 80% de concordância mínima entre os juízes, conforme recomendado por Pasquali (2001).

Para finalizar o processo de adaptação semântica e confirmar sua viabilidade de uso junto aos aprendizes, o último procedimento realizado foi novo ensaio experimental, agora com a versão adaptada do QEC. A mesma foi aplicada ao mesmo grupo de adolescentes após três meses da aplicação inicial. Foram dadas as instruções iniciais e solicitado que, em caso de dúvidas, os adolescentes destacassem o item para esclarecimentos no final. Também foi explicado que os objetivos dessa fase eram verificar se o instrumento aprimorado estava propício ao preenchimento independente pelos adolescentes, identificar se dificuldades haviam se mantido, reduzido ou sido sanadas, bem como averiguar o tempo médio para a realização da tarefa. Esse encontro foi encerrado com a discussão do novo instrumento e da vivência de sua reaplicação.

Vale salientar que todos os passos adotados apoiam-se em recomendações da literatura especializada no campo da avaliação psicológica, a saber Anastasi e Urbina (2000), Pasquali (2001, 2003) e Urbina (2007).

4.4.2.2 Síntese dos aprimoramentos propostos ao QEC

Diante dos diferentes passos adotados nessa etapa da pesquisa, convém encerrar as descrições metodológicas da análise e adaptação do QEC com uma breve síntese dos aprimoramentos propostos, bem como das observações registradas.

O Quadro 1 sintetiza as mudanças efetuadas, onde se pode observar as versões originais das instruções e itens do QEC em comparação com as versões adaptadas.

Aspectos analisados	Versão Original	Versão Adaptada
Instruções gerais	Não há instruções gerais.	Esse questionário tem o objetivo de conhecer o que você pensa sobre o trabalho e como tem se preparado para sua carreira. Você deve respondê-lo com a máxima sinceridade, identificando o que melhor representa seu ponto de vista sobre cada aspecto. Para isso, basta assinalar o número referente à sua opinião sobre cada item. (Acréscimo)
Instruções das subescalas	<i>Sentido e Importância do Trabalho:</i> Que importância e que sentido você acorda ao trabalho? Para cada uma das frases que seguem, indique até que ponto você está em "acordo" ou em "desacordo".	<i>Sentido e Importância do Trabalho:</i> Que importância e que sentido você atribui ao trabalho? Para cada uma das frases que seguem, indique até que ponto você está em "acordo" ou em "desacordo". (Substituição)
	<i>Aspectos Considerados:</i> Diversos aspectos devem ser colocados em consideração para se efetuar boas escolhas com vistas a carreira ou sua vida de trabalho. Indique em que medida tu pensas conhecer:	<i>Aspectos Considerados:</i> Diversos aspectos devem ser levados em consideração para se efetuar boas escolhas com vistas a carreira ou sua vida de trabalho. Indique em que medida você pensa conhecer: (Substituição)
	<i>Profissão preferida:</i> Até este momento você ainda não escolheu, definitivamente, tua profissão (ou curso superior). Pense, particularmente, em um grupo de profissões ou de empregos que mais te interessam e indique em que medida você conhece:	<i>Profissão preferida:</i> Até este momento você ainda não escolheu, definitivamente, sua profissão (ou curso técnico ou superior, por exemplo). Pense, particularmente, em um grupo de profissões ou de empregos que mais lhe interessam e indique em que medida você conhece: (Substituição e Acréscimo)
	<i>Atividades realizadas:</i> Em que medida você obteve ajuda e/ou informação das atividades de explorações seguintes?	<i>Atividades realizadas:</i> Em que medida você obteve ajuda e/ou informação das atividades seguintes? (Exclusão)
Itens revisados	41. As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do segundo grau	As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do ensino médio (Substituição)
	43. Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do segundo grau	Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do ensino médio (Substituição)
	61. As possibilidades de progresso	As possibilidades de progresso na carreira (Acréscimo)
	81. De vídeos, de filmes ou emissões de televisão	De vídeos, de filmes ou programas de televisão (Substituição)
	82. De banco de informações escolares e profissionais em computadores (internet)	De banco de informações sobre os cursos e as profissões na internet (Substituição)
	83. De programas ou anuários escolares (ou universitários)	De programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões (revistas) (Substituição)

Quadro 1 - Comparativo das versões originais e adaptadas das instruções e itens do QEC.

Vale citar que apenas quatro dessas alterações propostas não foram sugeridas pelos adolescentes, sendo que três delas foram propostas anteriormente à aplicação inicial e uma foi apontada pelo comitê técnico: a inclusão de uma instrução geral ao instrumento; a atualização da expressão “segundo grau” para “ensino médio” nos itens 41 e 43; a substituição da expressão “anuários escolares” por “guias e revistas de profissões” no item 83; e a inclusão de “cursos técnicos”, além dos superiores, como exemplos de alternativas profissionais na instrução da subescala *Profissão Preferida*. Essa última alteração foi proposta considerando-se a realidade socioeconômica e cultural da população em estudo, que não apenas tem sua entrada na faculdade postergada pelas dificuldades escolares recorrentes entre estudantes de escolas públicas e de regiões periféricas, como pela própria situação de trabalho precoce a que se submetem, o que leva muitos desses adolescentes a sequer vislumbrarem a possibilidade de cursarem o ensino superior, conforme identificado por vários estudos como Sarriera (1998), Sarriera, Câmara e Berlim (2000), Aguillera (2005), Aguillera e Caetano (2006) e Dias e Soares (2007).

Considerando as dificuldades e sugestões identificadas junto aos adolescentes, observou-se que quatro das seis instruções dadas nas subescalas necessitavam de pequenos ajustes. Foram elas: a substituição da palavra “acorda” por “atribui” em *Sentido e Importância do Trabalho*; a substituição da expressão “colocados em consideração” por “levados em consideração” em *Aspectos Considerados*; a inclusão da expressão “por exemplo” após os níveis de formação em *Profissão Preferida*, em razão da dúvida de parte dos adolescentes quanto a considerarem uma profissão apenas se pretendessem cursar o nível técnico ou superior; e a exclusão da palavra “explorações” em *Atividades Realizadas*. Nesse último caso, as reações, dúvidas e comentários dos jovens evidenciaram confusões decorrentes de dupla interpretação: para muitos, a palavra *exploração* tem conotação negativa, estando vinculada a extorsão e abusos, por exemplo, sendo pouco conhecido o seu uso no sentido de pesquisa, investigação, análise e aproveitamento de experiências como era o objetivo no instrumento.

Já no caso dos itens, apenas três dos 96 que compõem o instrumento demandaram alterações, sob a ótica dos adolescentes. Foram eles: o item “61. *As possibilidades de progresso*”, que foi complementado com a expressão “na carreira”, na tentativa de torná-lo mais claro, pois foi considerado vago e difícil pelos jovens inicialmente; o “81. *De vídeos, filmes ou emissões de televisão*”, que teve a palavra “emissões” substituída por “programas”, expressão mais comum na realidade brasileira atual; e o “82. *De banco de informações escolares e profissionais em computadores (internet)*” que teve a redação ajustada com uso de expressões mais conhecidas entre os adolescentes.

A reformatação do instrumento foi outra mudança sugerida pelos adolescentes e avaliada positivamente pelo comitê técnico, que contribuiu com aprimoramentos à sugestão inicial. Na versão brasileira original, os itens são divididos e dispostos numa sequência que evidencia cada subescala, de modo que se possa apresentar instruções de preenchimento distintas a cada conjunto de itens, bem como diferentes descritores aos valores escalares. É mantida a escala graduada em 4 pontos, mas os descritores variam de “completamente em desacordo” a “completamente de acordo”, ou de “nunca” a “frequentemente”, ou de “pouquíssimo conhecimento” a “conheço muito bem”, ou de “nenhuma ajuda e/ou informação” a “muita ajuda e/ou informação”, de acordo com as dimensões avaliadas. As instruções são dispostas da seguinte maneira: nome da subescala, uma pergunta geral que desperte a reflexão em relação à dimensão avaliada, seguida da escala numérica com seus descritores. Instruções sobre como assinalar sua opinião em cada item são apresentadas diretamente apenas no primeiro conjunto de dados: “Sentido e importância do Trabalho”, mencionando-se apenas os valores escalares específicos a esse conjunto de itens. Nos demais conjuntos, o procedimento não é mencionado. Além disso, a forma de preenchimento envolve a escrita do número que melhor representa a opinião do avaliado em uma lacuna à esquerda de cada item. Para facilitar a resposta a tantos itens, com base na mesma escala *likert* cujos significados são diferenciados em cada subescala do QEC, na versão adaptada propõe-se agora assinalar o número que melhor represente sua opinião/situação em cada item, ao invés de preenchimento de lacunas. Além disso, buscou-se facilitar a visualização do significado de cada número, de modo a evitar possíveis equívocos nas respostas. Isso foi concretizado com a apresentação de cada subescala na forma de um quadro, sendo disponibilizada a escala completa em cada item, evidenciando o que cada número representa no topo de suas respectivas colunas. Essas mudanças podem ser observadas na versão adaptada do QEC, desenvolvida nessa pesquisa, que está apresentada no Apêndice B.

Finalizada a apresentação sistemática dos aprimoramentos propostos ao QEC, algumas observações são ainda relevantes, enquanto intercorrências metodológicas. Uma delas refere-se à apreciação dos juízes, que aprovaram de forma unânime as adequações. A equivalência de sentido e significado das mudanças propostas foi registrada pelos cinco especialistas consultados em todos os itens e instruções avaliados. Além disso, também a adequação da escolha pela nova versão de cada item foi indicada por eles. Realizada de modo independente e sem que um profissional soubesse da realização dessa tarefa pelo outro, o fato de suas avaliações terem sido coincidentes indica que as mudanças eram mesmo necessárias e foram apropriadas, considerando-se não apenas as particularidades da população estudada, mas

ainda a tentativa de se adotar “expressões passíveis de compreensão em outras regiões do território nacional”, comentário tecido por uma das especialistas.

Quanto a sugestões e observações dos juízes, aspectos também contemplados pelo formulário de avaliação semântica, vale citar que a única sugestão não se referiu propriamente aos aspectos analisados. Uma das especialistas recomendou um estudo que possibilitasse a redução dos itens do instrumento, julgando-o amplo e cansativo à população dessa faixa etária, apesar de completo e interessante, “por si só uma intervenção” conforme suas palavras. Embora esse não fosse o foco do presente estudo, considerou-se a sugestão pertinente e a mesma foi colocada em questão junto aos adolescentes no ensaio experimental da nova versão.

Nessa ocasião, a reaplicação coletiva do instrumento junto aos adolescentes comprovou a adequação das mudanças. Os adolescentes responderam ao questionário com mais agilidade, nenhum solicitou a ajuda da pesquisadora durante a tarefa para esclarecimento de dúvidas e a discussão final transcorreu em torno da maior clareza e praticidade nas respostas. Quando questionados sobre a extensão do instrumento tornar seu preenchimento cansativo, todos indicaram que essa versão estava mais prática e objetiva. Mesmo os três aprendizes que apresentaram essa queixa na aplicação inicial, quando responderam no formato antigo, dessa vez evidenciaram opinião contrária, sendo favoráveis ao novo formato do QEC. Dois adolescentes justificaram que, apesar de muitos itens, a maioria deles é breve e simples, o que reduz a chance de tornar o questionário cansativo; e um dos adolescentes observou que os assuntos não se repetiam e todos eram importantes.

Diante dessas observações, verifica-se que a hipótese de dificuldade e morosidade na resposta ao instrumento decorrente de sua extensão não se confirmou. É fato, no entanto, que esses adolescentes não estavam em contato com o instrumento pela primeira vez, o que pode ter facilitado o preenchimento nessa segunda aplicação. Mas tendo ocorrido cerca de três meses após a reunião inicial, a possibilidade de maior facilidade em razão da memória acerca das discussões se reduz. Uma alternativa a esse procedimento seria a aplicação junto a outra amostra de adolescentes, com mais participantes, como realizado por Oliveira (2007), por exemplo. Mas esse procedimento foi inviabilizado pelo período em que ocorreu essa etapa da pesquisa: final de semestre e semana de provas dos aprendizes.

A seguir, serão apresentados os aspectos metodológicos referentes à produção da versão brasileira do CD-SEI e verificação de sua validade de conteúdo.

4.4.2.3 Adaptação e Análises Iniciais do CD-SEI

Como exposto na seção 4.3 (Instrumentos), o CD-SEI é um instrumento de avaliação psicológica produzido em contexto internacional que, para ser usado em pesquisas brasileiras, demandava uma versão em língua portuguesa adequada à realidade nacional. Essa fase da pesquisa dedicou-se: (a) propor uma versão brasileira do CD-SEI, considerando-se a análise de sua equivalência semântica; (b) avaliar a viabilidade de sua utilização junto a adolescentes trabalhadores, identificar possíveis necessidades de adaptação da linguagem, haja vista possíveis diferenças culturais; e (c) verificar evidências de validade de conteúdo da versão brasileira produzida.

Inicialmente foi solicitada a autorização de seus autores, de acordo com as recomendações dispostas no manual do instrumento (Yuen, Hui, Leung, Lau, Chan, Shea, Ke & Gysbers, 2004). A carta modelo foi devidamente preenchida com os dados solicitados e encaminhada por e-mail ao autor principal, tendo como remetente a responsável pelo grupo de pesquisa no Brasil (Apêndice H). A aprovação concedida pelos autores está apresentada no Anexo C.

Em razão do instrumento não possuir versão anterior em língua portuguesa no início dessa pesquisa, o primeiro procedimento necessário foi sua tradução do inglês para o português, o que foi conferido por um perito com fluência na língua inglesa. Logo em seguida, foi realizada a tradução reversa (*back translation*) por três juízes experientes na área de Orientação de Carreira, conforme recomenda Pasquali (1999), para a confirmação da correspondência semântica da versão brasileira com a versão original. A partir dessas três (re)traduções, foi criada uma matriz comparativa, visando comparar a qualidade dos itens traduzidos. Para a aprovação dos itens foi necessário que existisse a concordância de pelo menos dois juízes.

Posteriormente, foi realizada uma reunião com quatro pesquisadoras do grupo de pesquisa para discussão dos itens não aprovados. O objetivo foi a consolidação de nova versão dos mesmos em português, adequando-os à realidade nacional, conforme recomendam Hernández-Nieto (2002), Reichenheim e Moraes (2007) e Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010).

De posse dessa primeira versão brasileira do CD-SEI, era necessário confirmar a adequação de seus itens e instruções junto aos aprendizes. Como no caso do QEC, foi proposta a aplicação piloto com o grupo de cinco aprendizes para levantar dificuldades na compreensão do instrumento, identificar termos possivelmente não compreendidos e

relacionar sugestões para a substituição dessas palavras e aprimoramento geral do questionário. Os procedimentos foram equivalentes aos adotados na análise do QEC: adolescentes responderam individualmente a escala, contando com o esclarecimento de suas dúvidas pela pesquisadora, e em seguida ocorreu discussão coletiva item a item, quando cada um deveria explicar o que tinha entendido e levado em consideração ao responder cada um deles, sendo questionados também sobre suas dificuldades e sugestões.

A versão inicial do CD-SEI brasileiro e as informações/sugestões levantadas junto a esses adolescentes foram levadas à discussão junto ao comitê técnico, composto pelos profissionais experientes na formação de aprendizes, que corroboraram muitas de suas observações e acrescentaram novas sugestões de melhorias. Diante desses dados e em nova consulta ao grupo de pesquisa, foram propostas adaptações na linguagem de alguns itens de modo a torná-los mais acessíveis à população-alvo.

Essa versão aprimorada do CD-SEI foi então submetida à verificação de validade de conteúdo, segundo a avaliação por juízes especialistas, para a qual adotou-se o modelo de análise proposto por Hernández-Nieto (2002). Nessa etapa colaboraram como juízes cinco psicólogas envolvidas com as áreas de Orientação de Carreira, sendo uma doutora e duas doutorandas em Psicologia, além de duas especialistas, todas com experiência em projetos no contexto da Aprendizagem Profissional e/ou com adolescentes de camadas populares na região em que se desenvolveu a pesquisa³². Após contato telefônico e solicitação de sua colaboração, o *Formulário para Validação de Conteúdo do CD-SEI* (Apêndice E) foi enviado por correio eletrônico (*e-mail*) e solicitada sua devolução no prazo de quinze dias. Esse prazo, no entanto, precisou ser prorrogado por mais uma semana para que todos pudessem apresentar suas contribuições.

Essa fase foi concluída com a análise estatística dos resultados. No caso da clareza de linguagem, pertinência prática e relevância teórica dos itens, foram calculados os Coeficientes de Validade de Conteúdo (CVCs), nos moldes sugeridos por Hernández-Nieto (2002). Já para verificar a concordância entre os juízes em relação à dimensão teórica dos itens, foi calculado o coeficiente *Kappa* (Cohen, 1960), o mais frequentemente adotado para variáveis categóricas segundo Fonseca, Silva e Silva (2007).

Após a consolidação da versão final do CD-SEI para uso no Brasil, foi realizado novo ensaio experimental da aplicação do instrumento junto aos mesmos cinco adolescentes. A

³² Vale citar ainda que duas delas possuíam vivência profissional junto a adolescentes de outros estados brasileiros, além de São Paulo, mais especificamente do Rio de Janeiro, Paraná, Goiás e Bahia.

exemplo do que foi proposto em relação ao QEC, esse último passo buscou verificar se as dificuldades tinham sido sanadas e estimar o tempo necessário para a realização da tarefa.

Finalizando essa seção, são ainda necessárias algumas observações. Vale citar que a sequência de procedimentos implementados nessa etapa da pesquisa baseou-se nas recomendações da literatura especializada em avaliação psicológica. Destacaram-se como referências, nesse caso, Pasquali (2001, 2003), Hernández-Nieto (2002), Reichenheim e Moraes (2007) e Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010).

Além disso, deve-se destacar que, na maioria dos passos adotados, procedeu-se a análise qualitativa dos resultados, visando sistematizar as observações e avaliar a pertinência dos ajustes apontados como necessários ao CD-SEI. Como essas análises tiveram uso imediato, devendo ser reconhecidas como parte dos procedimentos subsequentes, convém uma breve síntese dos aprimoramentos propostos e observações registradas, o que será apresentado a seguir. Mais adiante, encerrando a seção, apresentam-se os resultados pertinentes à validade de conteúdo do instrumento.

4.4.2.4 Síntese dos aprimoramentos propostos ao CD-SEI

Diante das adaptações sugeridas pelo grupo de adolescentes e endossadas pelo comitê de profissionais vinculados aos programas de aprendizagem, o grupo de pesquisa discutiu a pertinência de cada sugestão, para escolha ou redefinição da versão final de cada item. O Quadro 2 apresenta a primeira versão proposta, as sugestões dos adolescentes e a redação final em cada caso. As mudanças estão destacadas em negrito.

É possível observar que apenas 8 dos 24 itens se mantiveram os mesmos da primeira versão proposta, mas as soluções encontradas estão de acordo com as recomendações da literatura especializada (Cha, Kim & Erlen, 2007). As melhorias pautaram-se, na maioria das vezes, em acréscimos que visaram tornar mais claro o sentido de cada item ou aproximá-lo da realidade dos aprendizes (como foi o caso dos níveis de formação no item 19). Também a substituição de palavras pouco usuais (e até desconhecidas) no vocabulário de adolescentes de camadas populares, como foi o caso de “vigor” e “objeções”, foi necessária. Além disso, algumas palavras poderiam dar margem a dupla interpretação, como o caso de “explorações”, já comentada em relação ao QEC, e “precisão”, que é usualmente confundida com “necessidade” por essa população. Confirma-se, dessa forma, a importância de um tratamento cuidadoso das medidas psicológicas quando da tradução e validação das mesmas para uso em

outro país, ou mesmo junto a uma parcela específica da população, conforme apontam Pasquali (2001, 2003), Reichenheim e Moraes (2007) e Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010).

Itens na Versão Inicial	Sugestões dos adolescentes	Versão escolhida
1. equilibrar interesses e perspectivas futuras.	equilibrar meus interesses e perspectivas futuras.	Versão Adolescentes
2. compreender a relação entre o meu sexo e a escolha de carreira.	compreender a relação entre o meu sexo e a escolha de uma carreira.	Versão Adolescentes
4. dominar técnicas gerais de entrevista (por exemplo, aparência, modos de falar, etc.).	dominar técnicas gerais para me preparar para uma entrevista de emprego ou estágio (por exemplo, aparência, modos de falar, etc)	dominar técnicas gerais para participar de entrevista de emprego ou estágio ...
5. manter o vigor para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.	manter a energia ou a vontade para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.	manter a energia para procurar diferentes oportunidades ...
6. avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa .	avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças nas situações de vida que eu enfrentar .	Versão Inicial
7. explorar diferentes carreiras nas áreas de meu interesse.	pesquisar diferentes carreiras (ou profissões) nas áreas de meu interesse.	explorar (pesquisar) diferentes carreiras...
8. me relacionar bem com o sexo oposto no trabalho.	me relacionar bem com pessoas do sexo oposto no trabalho.	Versão Adolescentes
10. preencher formulários de pedido de emprego com precisão .	preencher formulários de pedido de emprego com exatidão .	Versão Adolescentes
13. compreender minhas habilidades, de modo a me auxiliar na escolha de carreira.	compreender minhas habilidades, de modo a me auxiliar na escolha de uma carreira (ou profissão).	Versão Adolescentes
14. fazer uso dos pontos positivos de ser um homem / mulher no trabalho	fazer uso dos pontos positivos de ser um homem ou uma mulher no trabalho	Versão Adolescentes
18. dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos de carreira.	dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos na carreira ou profissão .	Versão Adolescentes
19. escolher cursos superiores com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional.	escolher cursos técnicos, tecnológicos ou superiores , com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional.	Versão Adolescentes
20. lidar com objeções , críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira que é desempenhada principalmente pelo sexo oposto.	lidar com contrariedades , críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira que é desempenhada principalmente por pessoas do sexo oposto.	lidar com obstáculos , críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira ...
21. selecionar e me inscrever em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações econômicas e demandas de trabalho	selecionar e me inscrever em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações econômicas (por exemplo, mudanças, crises) e demandas de trabalho	Versão Adolescentes
22. redigir uma carta de solicitação de emprego	redigir uma carta de apresentação para busca de emprego	Versão Adolescentes
24. melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos de carreira	melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos profissionais e de carreira .	Versão Adolescentes

Quadro 2 - Comparativo das versões originais e adaptadas dos itens do CD-SEL.

Em relação à apreciação pelo comitê técnico e depois pelos juízes, já na ocasião da validação de conteúdo, vale mencionar as críticas e observações acerca de alguns itens da subescala *Questões de Gênero e Carreira*. Especialmente os itens “8. *me relacionar bem com o sexo oposto no trabalho.*” e “14. *fazer uso dos pontos positivos de ser um homem / mulher no trabalho*” foram considerados polêmicos. No primeiro caso, alguns profissionais avaliaram a importância de um bom relacionamento com qualquer pessoa no ambiente de trabalho, e não apenas com o sexo oposto. Já no segundo, a preocupação dos profissionais, especialmente os vinculados aos programas de aprendizagem, foi relativa a experiências recentes de assédio sofridas por aprendizes em alguns espaços de estágio. Mas esse assunto havia sido devidamente trabalhado junto às turmas nos meses anteriores à pesquisa, o que reduzia os riscos de interpretação equivocada do item, segundo a avaliação dos mesmos profissionais. Tendo checado a compreensão dos adolescentes diante deles, registrou-se que o primeiro foi relacionado à cortesia e ausência de timidez na discussão dos aprendizes, enquanto o outro foi atrelado a características femininas e masculinas, como a delicadeza e o vigor físico, por exemplo. Isso mostra que a redação mostrou-se bem compreendida pelos adolescentes.

A principal dificuldade registrada foi, enfim, a própria avaliação do quanto se sentiam competentes em algumas das tarefas, especialmente nas quais nunca tinham sequer pensado. Isso foi considerado previsível à faixa etária do grupo, apesar de estarem em um programa de aprendizagem que estimula reflexões sobre projetos de carreira. Mas, em geral, o instrumento foi avaliado como breve e objetivo, tendo sido respondido em um tempo médio entre 10 e 15 minutos.

Encerrando o percurso metodológico adotado na preparação e adaptação do CD-SEI, a seguir está apresentada uma síntese das análises que evidenciaram a validade de conteúdo do instrumento e sua adequada adaptação para uso em pesquisas brasileiras.

4.4.2.5 Evidências da Validade de Conteúdo do CD-SEI baseadas na concordância entre juízes

Com o objetivo de verificar a adequação da versão traduzida do CD-SEI, procedeu-se à exploração dos escores obtidos junto aos juízes-avaliadores acerca do instrumento, adotando-se os princípios matemáticos previstos ao cálculo dos Coeficientes de Validade de Conteúdo (CVC), propostos por Hernández-Nieto (2002), além do cálculo do fator *kappa*

“continua”

Itens em cada Dimensão		CVC _f			Dimensão Teórica (Nº de Juízes)						
		CL	PP	RT	A	B	C	D	E	F	PA
4	Estou confiante de que posso... dominar técnicas gerais para participar de entrevista de emprego ou estágio (por exemplo, aparência, modos de falar, etc.).	1,00	1,00	1,00				5			D
10	preencher formulários de pedido de emprego com exatidão.	0,93	0,93	0,80				1	4		D
16	preparar meu próprio currículo resumido.	0,93	1,00	1,00				5			D
22	redigir uma carta de apresentação para busca de emprego.	0,87	0,73	0,87				3	2		D
Procura de Emprego											
5	Estou confiante de que posso... manter a energia para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.	0,93	0,93	0,87				1	3	1	E
11	procurar trabalho adequado de acordo com meus interesses e capacidades.	1,00	1,00	1,00	1				4		E
17	conseguir ajuda de algumas instituições e contatos para me ajudar a encontrar um emprego.	0,93	1,00	1,00			1	2	2		E
23	encontrar um trabalho adequado com sucesso.	1,00	0,80	0,87					5		E
Definição de Objetivos de Carreira											
6	Estou confiante de que posso... avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa.	0,53	1,00	0,93	2					3	F
12	resolver os problemas que eu encontrar durante o processo de realização dos meus objetivos de carreira.	0,80	0,93	0,93	1		1			3	F
18	dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos na carreira (ou profissão).	0,73	1,00	0,93	3		1			1	F
24	melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos profissionais e de carreira.	0,93	1,00	1,00	2					3	F
Total:		0,84	0,93	0,92							

Legenda: CVC_f: Coeficiente de Validade de Conteúdo; CL: Clareza de Linguagem; PP: Pertinência Prática; RT: Relevância Teórica; A: Planejamento de Carreira; B: Questões de Gênero na Carreira; C: Informação para Escolha Profissional; D: Preparação para Busca de Emprego; E: Procura de Emprego; F: Definição de Objetivos de Carreira; PA: Dimensão proposta pelos autores.

Segundo os critérios propostos por Hernández-Nieto (2002), são considerados idealmente aceitáveis apenas os itens cujos CVCs sejam superiores a 0,80. Entretanto, sabendo-se que os juízes podem ter diferentes formações e experiências profissionais, que podem resultar em diferentes opiniões, abre-se a possibilidade de relativizar esse ponto de corte. Diante disso, para essa pesquisa optou-se por considerar aceitáveis os CVCs superiores a 0,70. Além de apoiar-se no motivo previsto pelo autor (diferentes formações e experiências dos peritos), essa decisão tem ainda outra justificativa. Quando da escolha e convite aos juízes, priorizou-se profissionais com vivência junto a jovens de camadas populares, mais que o domínio das abordagens teóricas que fundamentaram a construção do instrumento.

Sob o critério original, 14 dos 24 itens teriam aprovação imediata para as três características avaliadas, a saber os itens 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 23 e 24. Já sob o critério de corte adotado para essa pesquisa, somente 3 dos 10 itens reprovados de início

evidenciaram a necessidade de uma possível reavaliação ou mesmo revisão, tendo avaliação insuficiente em apenas uma das características consideradas. Os itens “1. *equilibrar meus interesses e perspectivas futuras*” e “6. *avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa*” foram avaliados pelos juízes como pouco claros, cujos CVCs em clareza de linguagem resultaram os valores 0,60 e 0,53, respectivamente. Já o item “8. *me relacionar bem com pessoas do sexo oposto no trabalho*” foi considerado pouco relevante teoricamente (CVC = 0,53). No caso dos dois primeiros, a decisão de mantê-los na forma proposta apoiou-se nas discussões com grupo de pesquisa, os aprendizes e o comitê de especialistas das instituições, além da preocupação em relação a manter a tradução o mais fiel possível ao instrumento original. Já no caso do item 8, apesar das evidentes diferenças culturais entre chineses e brasileiros (que, mais expansivos, costumam ter menores dificuldades no trato profissional com pessoas de outro gênero), optou-se pela não exclusão ou substituição do item para manter a estrutura original do instrumento. Vale citar que as sugestões e comentários registrados pelos juízes nesse item consideravam a importância de manter boas relações com todas as pessoas no trabalho, independentemente do gênero, o que, se levado em conta na redação, possivelmente implicaria em um item descabido para o contexto da subescala a que pertence originalmente, interferindo na estrutura do instrumento. Além disso, os CVCs do instrumento completo evidenciaram a sua aprovação.

Já em relação à dimensão teórica, uma primeira observação se refere à concordância entre os juízes. A apreciação geral desse quesito na Tabela 2 permite logo identificar a variabilidade de respostas demonstrada por eles. Até certo ponto isso é esperado, tendo em vista as diferentes formações e experiências, que podem levar a diferentes opiniões e pontos de vista. Mas uma análise mais cuidadosa desses resultados sugere que alguns aspectos tratados no instrumento não estão tão claramente definidos nas categorias pressupostas, ao menos não da forma como são entendidos no Brasil. Mesmo assim, a maioria dos itens foram atribuídos à sua dimensão de origem pela maioria dos juízes, garantindo a sua aprovação imediata.

A dimensão que obteve avaliação mais precisa foi *Questões de Gênero e Carreira*, com todos os itens aprovados, três deles por unanimidade. Esse conjunto de itens mostrou-se claramente definido, não deixando dúvidas aos juízes. Os conjuntos de dados mostraram-se relativamente bem definidos, com menor grau de concordância entre os juízes e apenas 3 itens aprovados de imediato. Esses serão discutidos separadamente.

Dentre eles, destacaram-se *Preparação para Busca de Emprego e Procura de Emprego*, não apenas pela maior concordância entre os juízes, mas também porque as

divergências, em sua maioria, estiveram restritas a uma dessas dimensões, evidentemente relacionadas. Nesses casos, os itens cuja apreciação dos juízes não conferiu com a dimensão original nem poderiam ser considerados desviantes, dada a aproximação conceitual e prática das dimensões e o fato de que, no contexto brasileiro, quando trabalhadas em programas de Orientação Profissional e de Carreira são de fato tratadas juntas. Isso justifica a decisão por manter a proposta original. De qualquer modo, vale mencioná-los em razão de particularidades do contexto nacional e dessa pesquisa. O item “10. *preencher formulários de pedido de emprego com exatidão.*” foi considerado pelos juízes mais pertinente à *Procura de Emprego*, quando originalmente é visto como *Preparação para Busca de Emprego*. No Brasil, no entanto, o comum é de fato preencher esses formulários quando já se está ativo na procura de emprego, pois os mesmos são disponibilizados mais usualmente nas empresas ou em agências de emprego. Já no caso do item “17. *conseguir ajuda de algumas instituições e contatos para me ajudar a encontrar um emprego.*”, as opiniões dos juízes se dividiram entre essas duas dimensões, principalmente, sendo que um juiz a alocou em *Informação para Escolha Profissional*. Diante disso, acredita-se que a ajuda de instituições mencionada no item pode ter sido associada, por alguns juízes, aos serviços preparatórios e mediadores da inserção profissional, como é o caso dos programas de aprendizagem que serviriam de contexto à presente pesquisa, que de fato se enquadrariam mais como preparação do que procura de emprego propriamente dita. Além disso, no contexto dessas instituições são recorrentes atividades informativas dedicadas a divulgar entre os jovens os serviços de apoio ao emprego na região, as vagas disponíveis, contatos de empresas e agências que oferecem oportunidades. Acredita-se que um dos juízes associou o item 17 a esse tipo de atividade, o que pode ter determinado sua classificação como *Informação para Escolha Profissional*.

A esse respeito, outra hipótese merece ser colocada em discussão: o título atribuído a essa dimensão após a tradução pode ter favorecido o equívoco. No original essa subescala intitula-se *Training Selection*, tendo sido traduzida como *Seleção das Formações* em Portugal. No entanto, no Brasil essa expressão não costuma ser adotada no campo da Orientação Profissional e de Carreira, sendo mais comum o uso do termo Escolha Profissional. Como a maioria dos itens se refere a informações relevantes sobre cursos e dinâmica do mercado de trabalho, na discussão inicial das traduções junto ao grupo de pesquisa optou-se por identificá-la como *Informação para Escolha Profissional*. Certamente, se essa subescala não carregasse a palavra “informação” no título, aumentaria a probabilidade do item 17 ser categorizado mais uma vez entre as duas subescalas que tratam diretamente de aspectos relacionados a emprego.

Esse mesmo argumento serve ao fato da dimensão *Informação para Escolha Profissional* ter também apenas três de seus itens aprovados em princípio, uma vez que o item “15. pensar sobre a relação entre a minha escolha de área e as perspectivas de carreira.” foi categorizado pelos juízes em *Planejamento de Carreira* ou em *Definição de Objetivos de Carreira*. Esse item de fato é o único do conjunto que não se refere a busca ou consideração de informações, mas sim a reflexões. Por outro lado o item “7. explorar (pesquisar) diferentes carreiras (ou profissões) nas áreas de meu interesse.”, pertencente à dimensão *Planejamento de Carreira*, foi categorizado pelos juízes como *Informação para Escolha Profissional*. Isso também faz sentido ao se considerar a forma como a Orientação Profissional tem sido trabalhada no país, mas não se enquadraria enquanto “seleção das formações”, termo mais fiel à proposta original chinesa. Como observado anteriormente, se o título dessa subescala não carregasse a palavra “informação”, é evidente a maior probabilidade de que esses equívocos fossem sido evitados.

Os três casos que se acaba de discutir parecem indicar a necessidade de revisão do título adotado para a subescala *Informação para Escolha Profissional*, como se convencionou chamá-la no Brasil, mais do que propriamente a revisão dos itens ou da estrutura das subescalas. No entanto, para efeitos práticos, optou-se por manter a nomenclatura adotada no contexto dessa pesquisa, tendo em vista as razões que levaram a isso desde a tradução. Se “escolha profissional” é mais usual aos brasileiros que “seleção das formações”, por outro lado corre o risco de ser entendida sob a ótica mais tradicional da Orientação Profissional no Brasil, remetendo à tomada de decisão, à escolha de um curso superior como mais comum à maior parte do público atendido, ou mesmo a outras tantas questões relacionadas que essa parte do instrumento não contempla; até pelo próprio CD-SEI ser mais direcionado à transição para o trabalho que à escolha de uma carreira propriamente dita. Para não levantar expectativas nesse sentido, uma vez que o conteúdo da maioria dos itens se refere a aspectos vinculados a informação, por hora foi mantida a proposta original brasileira, o que pode ser ainda discutido e/ou revisto em estudos futuros.

Mas foi nas dimensões *Planejamento de Carreira* e *Definição de Objetivos de Carreira* que se verificou uma concordância ligeiramente mais baixa entre os juízes, em relação à proposta original do instrumento. Embora ambas tenham três itens aprovados de imediato como as outras, isso ocorre pela concordância de apenas 3 juízes quanto aos mesmos. O que se observa, no geral, é que na maioria dos itens de ambas as dimensões os juízes assinalaram uma delas, o que sugere uma aparente dificuldade de distinção entre uma e outra, natural ao se considerar que costumam sempre ser tratadas juntas nas intervenções de

carreira no Brasil. Definir objetivos de carreira costuma ser o primeiro passo do planejamento, que tem a função de nortear as ações em favor de potencializar o alcance dos primeiros, bem como sua reavaliação, revisão, adaptação conforme as circunstâncias e o momento de vida. Sendo assim, são fases de um mesmo processo, contínuo.

A esse respeito, Pasquali (1999) considera que alguns constructos podem ser extremamente relacionados, o que resulta na possível existência de itens que pertencem a dois ou mais fatores ao mesmo tempo. Assim, uma alternativa seria ter dado aos juízes a possibilidade de assinalar mais de uma dimensão em cada fator. No entanto, o mesmo autor considera que, se por um lado esse procedimento pode tornar a avaliação mais adequada, por outro abre espaço para que sejam atribuídas mais dimensões a itens relacionados a uma só dimensão. Diante disso, alerta para a maior complexidade da avaliação de dados com múltiplas possibilidades de resposta e sugere que essa solução seja evitada sempre que possível.

Diante dessas ponderações e da intenção de garantir a comparabilidade dos resultados com os de estudos internacionais que adotaram o CD-SEI, por hora a decisão foi manter a estrutura original do instrumento para efeito da exploração de suas propriedades psicométricas, apoiada no fator *kappa* ($k = 0,567$). Apesar de não existir um valor objetivo bem definido a partir do qual se deva considerar o valor do *kappa* como adequado, algumas sugestões são encontradas na literatura para orientar essa decisão, tendo sido considerados dois critérios na presente pesquisa. Segundo o critério de interpretação proposto por Landis e Koch (1977, citado por Cassepp-Borges, Balbinotti & Teodoro, 2010), o resultado aqui encontrado sugere um nível de concordância moderado entre os juízes, mas bem próximo ao que se considera substancial (0,60 a 0,80). Já tendo em conta a proposta de análise de Fleiss (1981, citado por Fonseca, Silva & Silva, 2007), esse resultado é considerado de satisfatório a bom (0,40 a 0,75). No entanto, a réplica dessa etapa do estudo em pesquisas futuras pode ser relevante, com a colaboração de outros juízes, para confirmar ou refutar esses resultados e, se necessário, propor revisão dos itens e títulos das subescalas, visando ao aprimoramento do CD-SEI para uso no Brasil.

Finalizada a apresentação dos cuidados preliminares para adaptação dos instrumentos, incluindo os aprimoramentos propostos, segue a descrição dos demais procedimentos adotados na pesquisa.

4.4.3 Seleção dos participantes

De modo a garantir uma amostra significativa da população em estudo e contemplar suas diversas características (diferentes cursos, períodos escolares, tempo de instituição e experiências de estágio), foram visitadas todas as salas de aula dos programas de aprendizagem, nos períodos matutino e vespertino, em horário cedido pelos professores conforme combinação prévia. Nessas visitas ocorreram a apresentação da pesquisa, o convite à participação e a distribuição dos *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão para Pais e/ou Responsáveis*, orientando para que os interessados menores de 18 anos pedissem autorização de seus responsáveis para participar da pesquisa. Desse modo, a amostra foi composta por conveniência, contemplando os adolescentes que se dispuseram a colaborar e que foram devidamente autorizados pelos responsáveis. No entanto, em todas as turmas o volume de participantes superou 70% do número de alunos, o que resultou em um balanceamento representativo da população de ambas as instituições.

4.4.4 Coleta dos dados

A coleta dos dados ocorreu conforme agendamento prévio e acordo com os professores e equipe pedagógica das instituições. Foi realizada em visitas às salas de aula, no horário de atividade curricular nos cursos oferecidos, para a aplicação coletiva dos instrumentos de avaliação em seção única com cada turma, quando os adolescentes respondiam ao QEC, CD-SEI e *Questionário Inicial – Caracterizando Adolescentes Aprendizizes*. Diante disso, para evitar o efeito fadiga nos resultados, os conjuntos de questionários foram compostos de modo a apresentá-los em ordens diversas a cada turma: algumas começaram pelo QEC, seguido do CD-SEI e do Questionário Inicial; outras começaram pelo CD-SEI, seguido pelo Questionário Inicial e pelo QEC; enquanto outras começaram pelo Questionário Inicial, seguido pelo QEC e pelo CD-SEI.

Inicialmente, a pesquisadora retomava os objetivos e métodos da pesquisa, distribuía os questionários, lia o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão para Adolescentes* com os alunos, solicitava que permanecessem na sala apenas aqueles que tinham o interesse em colaborar e que estavam devidamente autorizados pelos responsáveis. Os demais eram dispensados para atividades institucionais, sendo recolhidos imediatamente os instrumentos a eles disponibilizados. Também aqueles que chegavam com atraso eram

direcionados a essas outras atividades, dada a redução do tempo disponível para sua avaliação em comparação com os demais participantes da pesquisa, o que poderia interferir nos resultados.

Em seguida, eram dadas as orientações para o preenchimento dos questionários e verificada a compreensão das mesmas pelos adolescentes, abrindo espaço a dúvidas e evidenciando a possibilidade de tirá-las, junto à pesquisadora, também ao longo de toda a tarefa, conforme necessidades individuais. E assim era iniciado o processo de autoaplicação dos instrumentos, respeitando-se os procedimentos recomendados pelos autores. No entanto, em algumas turmas foi necessário adaptar esse procedimento, tendo em vista as dificuldades de leitura e compreensão de parte dos alunos. Nesses casos, foi realizada a leitura item a item pela pesquisadora junto à turma, de modo que todos pudessem respondê-los simultaneamente³³. Ao final, agradecia-se a participação dos adolescentes e reforçava-se a relevância da autorização dos pais para que seus questionários fossem analisados, sendo recolhidos os instrumentos preenchidos e separados os de alunos cujos *TCLE – Versão para Pais* ainda não tinham sido devolvidos assinados³⁴.

Vale citar que a duração dos encontros para coleta de dados variou entre 45 e 55 minutos, contando com média de 30 alunos por sala, embora esse número tenha variado entre 11 e 64 alunos (nesse caso, pela junção de duas turmas no anfiteatro em razão do tempo disponível dos alunos). Em algumas dessas seções, especialmente no caso das turmas maiores, foi necessária a ajuda de auxiliares de pesquisa. Psicólogas e devidamente treinadas, essas auxiliares colaboraram no esclarecimento de dúvidas e acompanhamento dos adolescentes durante sua resposta aos instrumentos.

De posse dos questionários preenchidos, os resultados foram compilados em um banco de dados construído com o uso do programa estatístico *Statistical Package for Social Scienses (SPSS for Windows – Versão 19.0)*, a partir do qual se realizou as análises dos dados.

³³ Apenas três turmas demandaram esse procedimento alternativo. Mas esses dados só foram incluídos na amostra final da pesquisa após análise comparativa de seus resultados com os de turmas equivalentes, segundo a avaliação dos professores. Para verificar possíveis diferenças, adotou-se o teste *t de Student* e o seu equivalente não-paramétrico, o teste *Mann-Whitney*, no caso de uma turma com número reduzido de participantes, conforme recomendado por Dancey e Reidy (2006). Não foram observadas diferenças significativas nas análises estatísticas realizadas, o que tornou possível a incorporação desses participantes na amostra.

³⁴ Alguns adolescentes entregaram essas autorizações na instituição após a coleta de dados, tendo sido considerados para compor a amostra final da pesquisa. Já os que alegaram ter sido autorizados, mas não formalizaram a autorização de seus responsáveis, tiveram seus questionários descartados (n = 83).

4.4.5 Análise dos Dados

O estudo dedicou-se, em um primeiro momento, a verificar evidências de validade e precisão das novas versões do QEC e do CD-SEI, ambas devidamente adaptadas para uso em pesquisas no Brasil, conforme descrito na seção 4.4.2 (Cuidados Preliminares) e segundo recomendações da literatura especializada (Pasquali, 2001, 2003; Hernández-Nieto, 2002; Reichenheim & Moraes, 2007; Cassepp-Borges, Balbinotti & Teodoro, 2010). Inicialmente, foram analisadas evidências de validade baseadas no conteúdo e na estrutura interna de cada instrumento (mais especificamente, na estrutura fatorial, correlação item-total e correlação entre suas subescalas). Em seguida, complementou-se esse procedimento investigando evidências de validade baseadas na relação entre as duas medidas. Já os coeficientes de precisão foram estimados considerando-se a consistência interna de cada instrumento, tendo sido calculado os alfas de *Cronbach* para cada escala em sua totalidade e também para suas subescalas.

Diante desses propósitos, antes de iniciar as análises da estrutura empírica dos instrumentos, foram realizadas análises exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados, a distribuição dos casos omissos, a presença de casos extremos univariados e multivariados, a normalidade univariada, a distribuição de frequência das respostas aos diferentes itens e análises descritivas das mesmas (média, desvio-padrão, moda, mínimo e máximo), considerando-se cada item isoladamente e também as subescalas do instrumento.

Apesar dos testes de normalidade não serem relevantes para as análises iniciais dos instrumentos, uma vez que a análise fatorial é uma técnica robusta que suporta desvios da normalidade (Pasquali, 2003), os mesmos são imprescindíveis para se avaliar a possibilidade de adoção dos testes paramétricos propostos na posterior comparação entre grupos. Desse modo, observou-se a normalidade dos dados a partir dos testes de *Shapiro-Wilk* ou *Kolmogorov-Smirnov*, conforme cabível em cada caso de acordo com o número de participantes dos grupos, cujos resultados foram positivos para a maioria das variáveis no tocante aos escores de maturidade vocacional e de autoeficácia para o desenvolvimento da carreira. No caso das variáveis em que a normalidade não foi confirmada por esses testes, adotou-se a análise da assimetria (*skewness*) e da curtose (*kurtosis*) como parâmetros estatísticos para verificá-la, possibilidade prevista e recomendada na literatura especializada (Tabachnick & Fidell, 2001; Miles & Shevlin, 2001).

Quanto aos casos extremos, buscou-se verificar a existência de respostas destoantes do conjunto de dados em uma única variável (casos extremos univariados), além de possíveis

valores resultantes de combinações anormais de escores em duas ou mais variáveis (casos extremos multivariados). Para a identificação dos casos extremos univariados, as variáveis foram transformadas em escores Z e excluídas as respostas cujos escores padronizados eram iguais ou maiores que 3,29 ($p < 0,001$, *two-tailed*). Já para a exclusão dos casos extremos multivariados, esses foram identificados a partir da distância *Mahalanobis* ($\alpha = 0,001$). Após essas verificações, poucos foram os casos enquadrados como extremos na amostra em análise, resultando na exclusão de apenas doze deles.

Já em relação aos casos omissos, identificou-se que eram notavelmente aleatórios e em número inferior a 5% em todas as variáveis. Sendo assim, optou-se pela adoção do método *pairwise* no tratamento posterior dos dados. Apontada por Tabachnick e Fidell (2001) como adequada nessas condições, essa alternativa é uma forma de eliminar os casos omissos em uma ou duas variáveis quando os mesmos são tomados aos pares.

Para analisar a estrutura fatorial dos instrumentos, inicialmente procedeu-se com as estatísticas preliminares indicadas para verificar se as correlações entre os itens eram suficientes para prosseguir com análises fatoriais exploratórias: estimou-se o coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e aplicou-se o teste de esfericidade de Bartlett para cada instrumento separadamente. Os resultados mostraram-se favoráveis à confiabilidade dos resultados das análises fatoriais que se seguiriam para ambos.

Para obter e confirmar as estruturas fatoriais dos instrumentos, convencionou-se replicar os procedimentos dos estudos anteriores dos instrumentos para efeito de comparação dos resultados. As análises fatoriais exploratórias foram propostas adotando-se o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring - PAF*), mas utilizando-se métodos de rotação distintos: rotação Oblimin para análise do QEC, conforme realizado nos estudos de Gingras (1990, citado por Balbinotti & Tétréau, 2002), Gonzalez (1992) e Balbinotti e Tétréau (2002); e rotação Varimax para análise do CD-SEI, seguindo-se os procedimentos de Yuen et al (2005) e Teixeira, Barreira, Faria, Baptista e Pimentel (2011).

Após a rotação dos fatores, para verificar sua relevância e validade, observou-se a importância dos fatores a partir da variância explicada por eles após a rotação da matriz, bem como sua validade expressa pelo tamanho das cargas fatoriais, considerando que, quanto maiores fossem elas, mais representativas do fator eram as variáveis. No entanto, como um fator pode ser válido e não ser consistente, foi relevante verificar a consistência dos fatores, o que foi realizado estimando-se o Alfa de Cronbach de cada fator.

Dadas as divergências encontradas nos resultados em contraponto com a proposta original, especialmente no caso do CD-SEI, vale mencionar que o número de fatores a serem

extraídos foi definido adotando-se critérios convencionais. Foi considerado o critério do valor próprio ou raiz latente e analisada a distribuição visual dos valores próprios, o *scree plot*. Pelo critério do valor próprio, devem ser considerados significantes apenas os fatores com valores próprios superiores a 1 (um), segundo Hair, Tatham e Black (2005). Já na análise do *scree plot*, os pontos que representam os componentes passam de uma inclinação acentuada para uma inclinação quase horizontal, devendo-se reter apenas os componentes que se encontram à esquerda desse ponto.

Para efeito de investigar evidências de validade baseadas na relação entre as duas medidas (QEC e CD-SEI), adotaram-se dois procedimentos de análise. Inicialmente foram verificadas possíveis relações entre os resultados dos instrumentos, considerando-se os escores totais e parciais (das subdimensões) de ambos, o que foi realizado por meio das correlações bivariadas de Pearson. Em seguida, propôs-se a análise conjunta desses escores por meio de uma análise fatorial exploratória, adotando o método de extração dos componentes principais (*Principal Components – PC*). Essa análise permite reduzir o número de variáveis em componentes que expliquem a maior parte da variância original das variáveis, sendo considerada uma técnica de simplificação e ortogonalização apenas, que analisa os componentes mais importantes. Por meio dela seria possível verificar se os instrumentos medem fatores distintos ou comuns.

Mas além de dedicar-se à verificação das propriedades psicométricas dos instrumentos, esse estudo buscou descrever a realidade socioprofissional da amostra de aprendizes, bem como seu repertório comportamental no tocante à maturidade vocacional e autoeficácia para o desenvolvimento da carreira. Para tanto, contou com um recorte de análise descritivo, dedicado à caracterização sociodemográfica, educacional e profissional da amostra, além de outro cujo enfoque foi correlacional, quando a maturidade e a autoeficácia de carreira desses adolescentes foram analisadas em relação a variáveis demográficas, acadêmicas e profissionais, a partir da verificação de diferenças entre grupos. Para caracterizar a realidade da amostra, foram adotadas estatísticas descritivas e a organização dos resultados em tabelas de frequência. Já no intuito de explorar as relações da maturidade e da autoeficácia com as variáveis de interesse mencionadas, foram adotados testes *t de Student* e análises de variância – ANOVAs para verificar diferenças ou semelhanças estatísticas entre os grupos, que foram comparados controlando-se essas variáveis.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção estão apresentados e discutidos os resultados, na ordem em que se evidenciaram os objetivos norteadores do trabalho. Para efeito de organização textual, foram sistematizados em em três seções. Na primeira, intitulada Análises dos Instrumentos de Avaliação Psicológica, são descritos os resultados referentes à adaptação e estudo das propriedades psicométricas do QEC e do CD-SEI, separadamente. Apresentam-se, para cada um deles, as análises descritivas dos resultados dos itens, considerando-se medidas de tendência central e dispersão, seguidas da distribuição dos resultados das escalas e das evidências de validade e precisão. E, ao final, evidenciam-se as relações entre os resultados de ambos os instrumentos. Na sequência, considerando-se os dados do questionário inicial, a seção Caracterização Sociodemográfica, Educacional e Profissional dos Aprendizes retrata a realidade socioeconômica e familiar da amostra, sua trajetória escolar e de carreira, bem como suas perspectivas de futuro, rumo a um projeto de vida e carreira. E, por fim, na seção Maturidade e Autoeficácia de Carreira dos Aprendizes: Diferenças Entre Grupos estão relatados e discutidos os resultados da maturidade e autoeficácia em relação a variáveis demográficas, acadêmicas e de carreira.

5.1 - Análises dos Instrumentos de Avaliação Psicológica

Conforme descrito anteriormente, essa seção dedica-se à adaptação e estudo das propriedades psicométricas de dois instrumentos: o Questionário de Educação para a Carreira – QEC e o Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento da Carreira – CD-SEI. Para efeito de melhor organização dos resultados, apresenta as análises de cada instrumento separadamente e é encerrada com as relações entre os resultados de ambos.

5.1.1 Questionário de Educação à Carreira – QEC

Uma primeira apreciação dos resultados do QEC se refere às análises descritivas, que foram realizadas em relação aos itens, isoladamente, e em relação às escalas em seu todo, o que será apresentado a seguir.

5.1.1.1. Resultados descritivos dos itens e distribuição dos resultados das escalas

A análise descritiva dos itens pautou-se em medidas de tendência central e dispersão, especificamente a média, o desvio padrão, a moda e a amplitude (mínimo e máximo). Além disso, analisou-se a frequência de resposta em cada grau da escala para a amostra em estudo, o que está apresentado em porcentagem. A apreciação desses dados é relevante para avaliar a variabilidade das respostas e a sensibilidade das medidas às diferenças individuais.

Em razão do QEC ser composto por muitos itens, sendo 96 no total, e ser dividido em subescalas, optou-se por organizar os dados considerando-as separadamente. De início, são descritos os resultados da escala *Sentido e Importância do Trabalho*, a primeira que compõe o QEC. Na sequência, os resultados dos itens da escala *Preparação à Carreira* foram divididos em suas subescalas principais: *Planificação e Exploração*.

A Tabela 3 apresenta as análises descritivas dos itens da escala *Sentido e Importância do Trabalho*. Observa-se baixa incidência de casos omissos em praticamente todos os itens da escala, em sua maioria variando de 0 a 3 participantes, o que representa menos de 1% da amostra. Esse pode ser um indicador da facilidade dos adolescentes aprendizes em responder aos itens. A única exceção foi o item 5, deixado em branco por sete participantes (cerca de 1,5% da amostra). Em consulta aos registros dos comentários e dúvidas dos adolescentes durante as fases de coleta de dados, observou-se que na fase exploratória de estudo do instrumento nada foi registrado em relação a esse item, tanto no grupo de discussão inicial com os adolescentes, como junto ao comitê técnico e no estudo piloto após os aprimoramentos sugeridos. Mas uma hipótese pôde ser levantada a esse respeito, levando-se em conta os registros menos sistemáticos da fase subsequente: a expressão “procurar satisfação” pode ter sido confundida com “tirar satisfação” por alguns adolescentes, usualmente adotada na linguagem popular para se referir a enfrentamento de conflitos, geralmente de modo inadequado. Essa dúvida foi apresentada por dois adolescentes durante a fase final de coleta de dados, e pode ter determinado a ausência de resposta nos casos omissos. Talvez a revisão da redação do item pudesse ser sugerida, para efeito de aprimoramento do item, mas o índice de casos omissos foi inferior a 5% e as estatísticas

descritivas demonstram que as respostas ao item seguiram a mesma tendência dos demais, o que tornaria essa revisão irrelevante.

No tocante às medidas de tendência central, observa-se que as médias dos itens foram relativamente altas, variando de 2,94 a 3,82, com mediana em 3,51, assim como as modas que variaram entre 3 e 4. Apresentaram menor média o item 8 (*Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça*), com média de 2,94 e desvio padrão 0,74, e o item 12 (*O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade*), com média 3,05 e desvio padrão 0,72, tendo sido os itens que apresentaram os desvios padrão mais elevados do conjunto de dados. Já as médias mais altas foram 3,82 para os itens 8 (*Trabalhar é um objetivo importante na vida*) e 20 (*Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho*), com os desvios padrão mais baixos: 0,41 e 0,38 respectivamente.

Tabela 3 – Análises descritivas da tendência central e dispersão dos itens da escala *Sentido e Importância do Trabalho*, componente do QEC.

Itens	Casos Omissos	Tendência Central e Dispersão					Frequência de Resposta(%)			
		Média	Desvio Padrão	Moda	Mín	Máx	1	2	3	4
1. Trabalhar é um objetivo importante na vida;	1	3,82	0,41	4	1	4	0,2	0,4	16,2	83,2
2. Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa;	1	3,63	0,49	4	2	4	0	0,4	35,7	63,6
3. Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar;	2	3,58	0,53	4	1	4	0,2	1,3	38,1	60
4. O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa;	1	3,45	0,62	4	1	4	0,4	5,5	42,1	51,7
5. É importante procurar satisfação em um trabalho;	7	3,57	0,52	4	2	4	0	1,7	38,3	58,5
6. Eu devo escolher um emprego (ou uma profissão) que seja importante para mim;	1	3,62	0,56	4	1	4	0,2	3,6	29,4	66,6
7. Graças ao trabalho, eu posso utilizar meus talentos;	0	3,26	0,65	3	1	4	1,1	8,1	54	36,8
8. Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça;	3	2,94	0,74	3	1	4	3,4	20,2	54,7	21,1
9. Um emprego (ou uma profissão) deverá me permitir ser útil aos outros;	2	3,27	0,64	3	1	4	1,5	6,2	55,7	36,2
10. É importante compreender de que maneira cada emprego (ou profissão) é útil para a sociedade;	1	3,37	0,58	3	1	4	0,2	4,5	53,2	41,9
11. Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação;	3	3,38	0,62	3	1	4	0,4	6	48,3	44,7
12. O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade;	2	3,05	0,72	3	1	4	1,7	18,3	52,6	27
13. Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho;	1	3,51	0,57	4	2	4	0	4	40,2	55,5
14. Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho;	0	3,67	0,48	4	2	4	0	0,4	32,1	67,4
15. O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem;	1	3,72	0,47	4	2	4	0	1,3	25,1	73,4
16. É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho;	1	3,50	0,56	4	1	4	0,2	2,8	42,8	54

“continua”

Itens	Casos Omissos	Tendência Central e Dispersão					Frequência de Resposta(%)			
		Média	Desvio Padrão	Moda	Mín	Máx	1	2	3	4
17. Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões;	0	3,34	0,62	3	1	4	0,6	6	52,1	41,3
18. É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho;	0	3,51	0,54	4	1	4	0,2	1,7	44,7	53,4
19. Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador;	1	3,75	0,45	4	1	4	0,2	0,2	23,8	75,5
20. Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho;	1	3,82	0,38	4	3	4	0	0	17,4	82,3
21. É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho;	1	3,78	0,43	4	2	4	0	0,9	19,8	79,1
22. É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz.	1	3,75	0,46	4	1	4	0,2	1,1	21,3	77,2

Pode-se observar ainda na Tabela 3 uma evidente tendência de concentração das respostas nos pontos mais elevados da escala, entre 3 e 4. No entanto, a maioria dos itens contou com respostas em todos os pontos, com exceção dos itens 2 (*Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa*), 5 (*É importante procurar satisfação em um trabalho*), 13 (*Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho*), 14 (*Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho*), 15 (*O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem*) e 21 (*É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho*), cuja pontuação mínima pela amostra foi 2, além do item 20 (*Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho*), cuja pontuação mínima foi 3.

Em se tratando de itens que exploram crenças e valores voltados ao *Sentido e Importância do Trabalho*, os quais deveriam ser respondidos apontando-se o grau de concordância com as expressões (de 1 – Completamente em desacordo a 4 – Completamente de acordo), resultados elevados poderiam ser esperados de adolescentes trabalhadores, dado seu interesse e/ou necessidade de inserção profissional precoce, bem como sua vivência no trabalho. Além disso, é possível ainda certo viés de resposta relativo a desejabilidade social, pelo fato da pesquisa ter sido realizada no contexto de instituições que os preparam e acompanham no processo de inserção profissional. Mas a concentração das respostas nos diferentes graus da escala parecem demonstrar variabilidade e sensibilidade dos itens às diferenças individuais, o que deve ser avaliado de maneira positiva.

Partindo para a *Preparação à Carreira*, a primeira subescala, *Passos Efetuados*, deveria ser respondida apontando-se a frequência com que as ações expressas estavam nos planos dos adolescentes, variando de 1 – Nunca a 4 – Frequentemente. Já nas demais

(*Aspectos Considerados*, *Profissão Preferida* e *Pesquisa e Conservação de Emprego*), os adolescentes deveriam apontar o seu grau de conhecimento acerca dos aspectos levantados, variando de 1 – Pouquíssimo conhecimento a 4 – Conheço muito bem. Os resultados descritivos dos itens das subescalas referentes a tarefas e aspectos da *Planificação* estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Análises descritivas da tendência central e dispersão dos itens da escala *Preparação à Carreira – Planificação*, componente do QEC, evidenciando-se as subescalas.

Itens	Casos Omissos	Tendência Central*			Frequência de Respostas (%)			
		Média	Desvio Padrão	Moda	1	2	3	4
Passos Efetuados								
23. Me informar sobre o maior número de profissões possíveis;	1	3,20	0,66	3	1,3	9,6	56	33
24. Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira;	0	3,39	0,64	4	0,2	8,3	43,6	47,9
25. Informar-me sobre as tarefas à realizar no emprego (ou na profissão) que me interessa;	2	3,55	0,59	4	0,2	4,3	35,7	59,4
26. Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem;	1	3,18	0,84	4	4,5	14,3	40	41,1
27. Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através dos meus cursos;	1	3,43	0,72	4	1,7	8,3	35,1	54,7
28. Relacionar resultados escolares e meus projetos futuros;	1	3,32	0,70	4	1,1	10,6	43,2	44,9
29. Participar de diferentes atividades para melhor me conhecer;	1	3,20	0,77	3	2,8	13,6	43,8	39,6
30. Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira;	1	3,35	0,67	4	0,6	9,4	43,8	46
31. Pensar em algumas profissões que tem a ver com meus gostos, minhas atitudes e qualidades;	0	3,60	0,60	4	0,9	3,8	29,6	65,7
32. Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões;	2	3,59	0,59	4	0,2	4,7	30,2	64,5
33. Identificar o que poderia me impedir de alcançar meus objetivos profissionais;	2	3,33	0,75	4	2,6	9,6	39,6	47,9
34. Ficar aberto a diversas possibilidades, planejando meus estudos e minha carreira;	1	3,36	0,66	3	1,1	7,2	46,4	45,1
35. Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados relacionados a minha escolha profissional.	0	3,47	0,65	4	0,6	7	37,2	55,1
Aspectos Considerados								
36. Minha personalidade	0	3,37	0,70	4	1,7	7,9	42,1	48,3
37. Minhas qualidades e defeitos	0	3,29	0,71	3	1,1	11,7	43,6	43,6
38. O que é importante para mim no trabalho	0	3,32	0,68	3	0,6	10,6	44,7	44
39. Meus gostos e interesses	4	3,47	0,67	4	1,3	6	36,6	55,3
40. Minhas habilidades e talentos	6	3,19	0,77	3	3	13	44,7	38,1
41. As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do Ensino Médio	0	2,99	0,74	3	1,5	23,2	49,8	25,5

“continua”

Itens	Casos Omissos	Tendência Central*			Frequência de Respostas (%)			
		Média	Desvio Padrão	Moda	1	2	3	4
42. A formação necessária para realizar meus projetos de orientação	2	2,86	0,78	3	2,6	30	45,1	21,9
43. Um bom número de possibilidades de formação profissional após o Ensino Médio	0	2,92	0,78	3	3,4	24,5	48,9	23,2
44. As leis e os regulamentos do trabalho	1	2,63	0,85	3	7,7	37,7	37,9	16,6
45. O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho	2	2,54	0,84	2	8,3	43,2	33,6	14,5
46. A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura	0	2,72	0,82	3	7,4	29,6	46,4	16,6
47. As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho	1	2,71	0,83	3	7	31,5	44,3	17
48. Os meios de enfrentar uma situação de desemprego no curso de uma vida de trabalho	2	2,56	0,80	3	8,1	39,4	40,2	11,9
49. A experiência necessária para diversos empregos	0	2,63	0,84	3	8,7	34,3	41,9	15,1
50. As profissões e os empregos que me interessam	1	3,24	0,75	3	1,7	13,8	43	41,3
51. As profissões e os empregos que melhor me convém	8	3,15	0,74	3	1,7	15,5	47,7	33,4
52. As exigências de admissão nos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano;	1	2,77	0,82	3	6	30,4	44,3	19,1
Profissão Preferida								
53. As tarefas exercidas;	0	2,86	0,75	3	2,6	28,5	48,9	20
54. O nível de formação exigido;	2	2,95	0,85	3	4,5	24,9	40,9	29,4
55. As necessidades de mão de obra;	1	2,84	0,86	3	7	25,5	43,6	23,6
56. As habilidades requeridas;	1	3,03	0,83	3	4	21,1	42,3	32,3
57. Os interesses necessários;	1	3,04	0,79	3	3,8	17,7	48,5	29,8
58. As qualidades pessoais exigidas;	1	2,95	0,86	3	5,7	22,6	42,3	29,1
59. As condições de trabalho;	0	2,95	0,84	3	5,3	21,7	45,3	27,7
60. O salário de base oferecido;	4	2,88	0,93	3	9,6	21,1	39,6	28,9
61. As possibilidades de progresso na carreira.	0	3,07	0,84	3	4,9	17,9	42,6	34,7
Pesquisa e Conservação de Emprego								
62. Onde procurar um emprego;	1	2,80	0,81	3	4,5	31,7	42,8	20,9
63. Como preencher um formulário de pedido de emprego;	0	2,63	0,82	3	6,8	38,3	39,4	15,5
64. Como escrever uma carta de pedido de emprego;	0	2,49	0,85	2	11,7	39,8	36	12,6
65. Como preparar meu currículo;	0	2,88	0,84	3	5,1	26,4	43,4	25,1
66. Como me preparar para uma entrevista de emprego;	1	3,17	0,72	3	1,1	16	47,2	35,5
67. Como me apresentar à uma entrevista de emprego;	1	3,23	0,73	3	1,5	13,6	44,5	40,2
68. Como os empregadores fazem para contratar alguém;	0	2,87	0,87	3	6,2	27,2	40	26,6
69. O que os empregadores esperam do novo funcionário;	1	3,12	0,77	3	2,3	17,7	44,9	34,9
70. Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém;	3	2,98	0,79	3	3,8	20,9	47,9	26,8
71. O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego;	1	3,02	0,76	3	2,8	19,6	49,6	27,9
72. O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego;	0	3,21	0,75	3	1,7	14,9	43,6	39,8

* Nota: Mínimo = 1 e Máximo = 4 para todos os itens.

Observa-se baixa incidência de casos omissos em praticamente todos os itens da escala, em sua maioria variando de 0 a 2 participantes, o que representa menos de 0,5% da amostra. Das exceções, destacam-se os itens 40 (*Minhas habilidades e talentos*) e 51 (*As profissões e os empregos que melhor me convém*), da subescala *Aspectos Considerados*, deixados em branco por seis e oito participantes, respectivamente (de 1,3 a 1,7% da amostra). Se a adolescência é uma fase de desenvolvimento marcada por descobertas, acerca do mundo e de si mesmo, e nem sempre a educação brasileira abre espaço para a exploração de habilidades e talentos individuais, uma possível dificuldade de refletir sobre esses aspectos seria mesmo esperada. Além disso, pensando nos adolescentes cujas situações socioeconômicas mais precárias os impõem ao trabalho, sem muita chance de escolha, talvez seja mesmo difícil pensar profissões e empregos em termos de conveniência.

Partindo-se para as medidas de tendência central, as médias foram mais elevadas nos itens relativos a *Passos Efetuados*, tendo variado de 3,18 a 3,6, com mediana em 3,36. Já nas demais subescalas relativa a *Planificação*, os resultados foram muitos próximos. Em *Aspectos Considerados*, as médias dos itens variaram entre 2,54 e 3,47, com mediana em 2,92. Com relação à *Profissão Preferida*, as médias variaram em um intervalo menor de valores: ficaram entre 2,84 e 3,07, com a mediana em 2,95. E, por fim, nos itens relativos a *Pesquisa e Conservação de Emprego*, as médias foram de 2,49 a 3,23, com mediana em 2,98. Os desvios padrão variaram de 0,59 a 0,93.

Em termos de dispersão, todos os itens dessas subescalas obtiveram respostas em todas as gradações da escala tipo *likert* adotada, tendo valores mínimos e máximos 1 e 4, respectivamente, o que tornou dispensável sua apresentação na Tabela 3. Em sua maioria, as modas variaram entre 3 e 4, tendo predominado moda 4 nos itens referentes a *Passos Efetuados* e moda 3 nas demais subescalas. As únicas exceções foram os itens 45 (*O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho*) e 64, (*Como escrever uma carta de pedido de emprego*), que obtiveram moda 2. De fato, o primeiro aspecto é pouco discutido na educação brasileira; e o segundo é uma prática pouco usual nas práticas de recrutamento e seleção de trabalhadores pelas organizações empresariais no país. Mas ambos são relevantes, seja para a compreensão do funcionamento do mercado de trabalho, como no primeiro caso, seja a título de diferencial competitivo, como no caso da carta, considerando-se as ocasiões e oportunidades em que a mesma for exigida.

Apesar da variabilidade evidente dos resultados, como se pode observar na Tabela 3, vale destacar que as respostas concentraram-se predominantemente nos níveis mais elevados

da escala, para a maioria dos itens. Desse modo, seguiram a mesma tendência apresentada quanto ao *Sentido e Importância do Trabalho*.

A Tabela 5 apresenta as análises descritivas dos itens referentes a *Preparação à Carreira – Exploração*, discriminando-se as subescalas *Pessoas e Fontes Consultadas* e *Atividades Realizadas*. Nesses itens os adolescentes deveriam assinalar o quanto obtiveram de ajuda e/ou informação das pessoas e fontes consultadas, bem como das atividades que possam ter realizado, utilizando uma escala tipo *likert* que variava de 1 – Nenhuma ajuda e/ou informação a 4 – Muita ajuda e/ou informação.

Tabela 5 - Análises descritivas da tendência central e dispersão dos itens da escala *Preparação à Carreira – Exploração*, componente do QEC, evidenciando-se as subescalas.

Itens	Casos Omissos	Tendência Central*			Frequência de Respostas (%)			
		Média	Desvio Padrão	Moda	1	2	3	4
Pessoas e Fontes Consultadas								
73. De meus pais;	1	3,21	0,88	4	4,5	17	30,9	47,4
74. De meus amigos;	0	2,68	0,82	3	7,2	32,6	44,5	15,7
75. De outros membros de minha família;	1	2,69	0,97	3	13,2	26,8	36,8	23
76. De um conselheiro de orientação profissional;	1	2,64	1,09	3	21,1	21,1	30,2	27,4
77. De um professor de educação à carreira;	1	2,59	1,07	3	20,9	23,8	30,4	24,7
78. De outros professores;	1	2,46	1,00	3	21,7	25,7	36,6	15,7
79. De responsáveis de outras escolas;	2	2,17	0,97	1	30,6	30,4	29,4	9,1
80. De livros, brochuras ou jornais;	2	2,49	0,93	3	16,8	30,9	37,4	14,5
81. De vídeos, de filmes ou programas de televisão;	1	2,55	0,93	3	14	34	34,5	17,2
82. De banco de informações sobre os cursos e as profissões na internet;	0	2,75	0,91	3	10,4	26,2	41,1	22,3
83. De programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões (revistas).	2	2,59	0,96	3	15,3	28,7	36,4	19,1
Atividades Realizadas								
84. De conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos;	3	2,62	0,90	3	12,3	29,6	40,6	16,8
85. De encontros com empregadores;	1	2,30	0,95	3	24,7	30,6	34	10,4
86. De conferências de representantes do mundo do trabalho;	1	2,30	0,97	3	25,3	30,4	32,6	11,5
87. De meus cursos em diferentes matérias;	0	2,77	0,91	3	10,2	25,1	41,9	22,8
88. De cursos de educação à carreira;	1	2,59	0,96	3	16,2	26,6	38,7	18,3
89. De minhas atividades paralelas à escola;	3	2,65	0,89	3	12,1	26,6	44,3	16,4
90. De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações profissionais;	1	2,51	0,99	3	19,8	26,2	36,6	17,2
91. De visitas em escolas, colégios ou universidades;	2	2,29	0,98	2	25,3	32,8	28,7	12,8
92. De minhas experiências de trabalho em casa;	1	2,45	0,92	3	17,4	32,3	37,4	12,6
93. De minha experiência de trabalho fora;	2	2,66	1,01	3	17,7	20,9	38,3	22,8
94. De estágios em lugares de trabalho;	3	2,48	1,10	3	26,6	20,2	30,6	21,9
95. De visitas em empresas ou indústrias;	3	2,25	1,05	1	31,1	26,2	27,9	14,3
96. De minhas observações de pessoas no trabalho.	2	3,02	0,90	3	7	18,5	38,9	35,1

* Nota: Mínimo = 1 e Máximo = 4 para todos os itens.

A baixa incidência de casos omissos, registrada nas subescalas anteriores, manteve-se para os itens relativos à *Exploração*: em sua maioria variaram de 0 a 3 participantes, o que representa menos de 1% da amostra. Também a variabilidade de respostas nos quatro pontos da escala *likert* adotada foi evidenciado pelos valores mínimos e máximos iguais a 1 e 4, respectivamente, para todos os itens.

Em relação às análises de tendência central, observou-se na subescala *Exploração* a maior variabilidade de respostas pela amostra, com as médias mais baixas e os desvios padrão mais elevados de todo o conjunto de dados relativo à maturidade vocacional. Quanto a *Pessoas e Fontes Consultadas*, as médias dos itens variaram entre 2,17 e 3,21 com mediana em 2,59 e os desvios padrão entre 0,82 e 1,09. Já em termos de *Atividades Realizadas*, as médias foram de 2,25 a 3,02 com mediana em 2,51 e os desvios padrão entre 0,89 e 1,1. Predominou a moda 3 para a maioria dos itens, com exceção do item 73 (*De meus pais*) cuja moda foi 4, a mais elevada; do item 91 (*De visitas em escolas, colégios ou universidades*), que obteve moda 2, e dos itens 79 (*De responsáveis de outras escolas*) e 95 (*De visitas em empresas ou indústrias*), que ficaram com moda 1. Para essa amostra, os pais parecem ser as principais pessoas consultadas, enquanto responsáveis de outras escolas foram quem menos contribuiu no sentido de ajuda e/ou informação. Vale lembrar que nem sempre se tem acesso a essas pessoas, exceto quando da divulgação dos serviços ou a partir de uma busca direcionada nas escolas de interesse, o que nem sempre é incentivado junto aos jovens. Além disso, apesar de várias escolas, universidades e empresas terem programas de visitação abertos à comunidade, seja na forma de feiras de profissões, como no caso das primeiras, ou de visitas monitoradas, no caso das indústrias, nem sempre é possível buscar esses recursos sozinho, mediante agendamento individual ou mesmo sem programação prévia. Em geral, são as escolas de origem dos adolescentes e/ou universitários que organizam grupos e solicitam a participação nesses espaços.

Concluída a apreciação dos resultados descritivos dos itens do QEC, a seguir está apresentada a distribuição dos resultados analisando-se os escores em cada subescala e o escore total da maturidade vocacional. A Tabela 6 apresenta as médias, desvios padrão e amplitude observada, trazendo como parâmetro de comparação o intervalo de pontos possível e o valor médio pressuposto a cada escala, segundo os critérios de correção do instrumento.

Considerando-se a escala *Sentido e Importância do Trabalho*, de acordo com o crivo de correção proposto ao instrumento os resultados podem variar entre 22 e 88 pontos, sendo 55 o valor médio entre esses valores extremos. Para essa amostra, observou-se um valor

mínimo elevado e superior a esse valor médio: foi igual a 59, sendo o valor máximo igual a 88. A média foi elevada, com valor 77,38 e o desvio padrão ficou em 5,82.

Em relação à *Preparação à Carreira - Planificação*, considerando-se os *Passos Efetuados*, a pontuação pode variar no intervalo entre 13 e 52 pontos, sendo o valor médio entre eles igual a 32,5, conforme a proposta original de cotação dos escores. Os resultados encontrados junto à presente amostra evidenciaram uma amplitude de 30 a 52 pontos, tendo sido encontrado um valor mínimo inferior ao valor médio entre os extremos para essa subescala. A média foi 44,02, com desvio padrão igual a 4,82. No tocante aos *Aspectos Considerados*, os resultados podem variar entre 17 e 68, sendo o valor médio entre ambos igual a 42,5, de acordo com a proposta original da medida. Nesse caso, observou-se um valor mínimo de 28 e máximo de 68 pontos. A média foi 50,52 com desvio padrão igual a 7,92. Quanto à subescala *Profissão Preferida*, a amplitude possível aos escores varia de 9 a 36 pontos, exatamente o que foi observado na amostra, sendo o ponto médio entre os extremos igual a 22,5. Observou-se para a presente amostra média de 26,63 com desvio padrão de 5,73. Já em relação à *Pesquisa e Conservação de Emprego*, a pontuação possível para a medida varia entre 11 e 44, sendo o ponto médio entre eles igual a 27,5. Observou-se no presente estudo amplitude de 12 a 44 pontos, com média de 32,46 e desvio padrão igual a 6,03.

Tabela 6 – Distribuição dos resultados das subescalas do Questionário de Educação à Carreira – QEC, diante dos intervalos de pontos pré-estabelecidos para apuração de escores .

Subescalas do QEC	Intervalo de Pontos (VM)	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sentido e Importância do Trabalho	22-88 (55)	77,38	5,82	59	88
Planificação – Passos Realizados	13-52 (32,2)	44,02	4,82	30	52
Planificação – Aspectos Considerados	17-68 (42,5)	50,52	7,92	28	68
Planificação – Profissão Preferida	9-36 (22,5)	26,63	5,73	9	36
Planificação – Pesquisa e Conservação de Emprego	11-44 (27,5)	32,46	6,03	12	44
Exploração – Pessoas e Fontes Consultadas	11-44 (27,5)	28,88	6,33	12	44
Exploração – Atividades Realizadas	13-52 (32,2)	33,03	8,29	13	52
QEC – Escore Total	96-384 (240)	293,72	31,24	203	371

Legenda: VM = Valor Médio

Partindo-se para a *Preparação à Carreira – Exploração*, são colocados em análise dois conjuntos de informações, levantados pelas subescalas *Pessoas e Fontes Consultadas* e *Atividades Realizadas*. No caso da primeira, a pontuação da medida pode variar no intervalo

entre 11 e 44, com ponto médio no valor 27,5. Os resultados observados para a amostra evidenciaram amplitude de 12 a 44 pontos, com média em 28,88 e desvio padrão de 6,33. Já na segunda subescala, *Atividades Realizadas*, a variação dos pontos ocorre no intervalo entre 13 e 52, segundo os critérios de correção do instrumento, exatamente a amplitude observada na amostra; e o valor médio entre os valores extremos é igual a 32,5. A média evidenciada para esse conjunto de dados foi 33,03, com desvio padrão de 8,29.

E, finalmente, a apreciação dos resultados do escore total do QEC evidencia média igual a 293,72 e desvio padrão de 31,24, com os resultados da amostra variando entre 203 e 371 pontos. Considerando-se o intervalo de 96 a 384 pontos, possível ao QEC segundo seus critérios de correção, cujo valor médio entre os extremos é igual a 240, pode-se avaliar que o grau de maturidade evidenciado pela amostra do presente estudo foi elevado.

Comparando-se as médias observadas nas diferentes dimensões, é possível identificar os pontos fortes e fracos na maturidade de carreira dos adolescentes, informação relevante para o direcionamento das intervenções. No entanto, tendo em vista que cada subescala tem um número distinto de itens, o que resulta em somatórias evidentemente superiores para aquelas compostas por mais itens, vale ressaltar que essa observação deve basear-se nos escores médios das dimensões e não nos escores totais (somatória) como considerado anteriormente³⁵. No caso dessa amostra, a análise dos escores médios permite considerar que o ponto forte relaciona-se ao *Sentido e Importância do Trabalho*, cuja média foi notadamente mais elevada em comparação a todas as outras ($M = 3,52$; $DP = 0,26$). Já as principais demandas de Educação para a Carreira desses adolescentes contemplam os aspectos que dizem respeito à *Exploração: Atividades Realizadas* ($M = 2,54$; $DP = 0,63$) e *Pessoas e Fontes Consultadas* ($M = 2,62$; $DP = 0,57$); além de *Profissão Preferida* ($M = 2,95$; $DP = 0,63$) e *Pesquisa e Conservação de Emprego* ($M = 2,95$; $DP = 0,54$) no tocante à *Planificação*.

No geral, a análise da distribuição dos resultados das escalas demonstrou variabilidade de respostas na amostra e evidente sensibilidade da medida às diferenças individuais, aspecto crucial a instrumentos de avaliação psicológica (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2001; Urbina, 2007). Apesar dos elevados escores observados nas diferentes dimensões da

³⁵ Como alternativa a esse procedimento, para a comparação dos escores entre avaliações com valores distintos como as que compõem o QEC, pode-se adotar a transformação dos escores brutos em escores z, conforme recomenda Urbina (2007), o que garante maior precisão e é mais adequado no caso de avaliações individuais e comparação de casos. No entanto, por tratar-se de análise grupal dos dados (considerando-se a amostra como um todo), optou-se pela análise simplificada nessa pesquisa, considerando que a mesma pode ser um modelo mais acessível e de fácil compreensão para uso nas instituições formadoras de aprendizes, visando a adoção dessa estratégia para diagnóstico de necessidades e avaliação de resultados de suas intervenções.

maturidade vocacional, em praticamente todas elas foram observados casos abaixo do ponto médio pressuposto nos critérios de correção do instrumento, sendo a única exceção a escala *Sentido e Importância do Trabalho*.

Nesse sentido, pode-se considerar que a maturidade superior dessa amostra ganha mais destaque na comparação com os achados de outros estudos com o mesmo instrumento. Os aprendizes mostraram-se mais maduros que os adolescentes de escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul, avaliados por Balbinotti e Tétréau (2006b), e que os de escolas públicas do ensino médio regular e técnico de uma cidade do interior paulista, avaliados por Fracalozzi (2012) em pesquisa ainda em andamento. Destaca-se que as médias observadas em todas as dimensões foram mais próximas das encontradas nos dados preliminares de Fracalozzi (2012), apesar de evidentemente superiores, acentuando a diferença na maturidade total. Mas vale mencionar que, além da proximidade geográfica, favorecedora de afinidades culturais, a amostra daquela pesquisa tem uma particularidade que merece destaque: são alunos de escolas públicas de reconhecida qualidade, cuja tradição na aprovação de seus alunos em vestibulares dos mais concorridos atrai estudantes de toda a região, que anseiam por boa qualificação e/ou preparação para esses concursos. Sendo assim, o ingresso nessas escolas é bastante concorrido, em geral definindo-se por meio de classificação nos chamados vestibulinhos, provas nas quais os adolescentes precisam comprovar domínio dos conteúdos escolares requeridos. Em suma, tornam-se seus alunos os concorrentes com melhor desempenho, dentre os predispostos a dedicar-se aos estudos e à qualificação profissional. Talvez essa predisposição seja a principal afinidade entre as amostras.

Teoricamente, ao se colocar em foco o constructo em questão – a maturidade vocacional – esses resultados deveriam ser esperados se consideradas as características particulares da amostra, encontrando respaldo tanto no modelo socioeconômico e ambiental que busca explicar o comportamento vocacional (Super, 1957), como, e especialmente, no modelo desenvolvimentista (Super, 1990; Super, Savickas & Super, 1996). O fato de serem aprendizes implica em um grupo de adolescentes com necessidades de inserção profissional precoce, cujo contexto cultural e familiar valoriza o trabalho como estratégia educativa e de sobrevivência, o que por si só exerce importante influência em suas crenças e valores relacionados. Além disso, em sua maioria já estão expostos à realidade do mundo do trabalho, sendo que todos vivenciam uma condição de formação profissional estruturada, na qual se busca estimular conhecimentos, habilidades e atitudes de carreira, sendo essas as bases do desenvolvimento e da maturidade vocacional. E não se pode deixar de considerar que,

segundo Watson (2008), a maturidade de carreira é favorecida em contextos que proporcionam estímulos e oportunidades para o desenvolvimento da carreira, como é o caso das instituições formadoras de aprendizes.

Dando continuidade ao estudo do Questionário de Educação à Carreira, a seguir são apresentados os resultados relativos à validade e precisão do instrumento.

5.1.1.2. Evidências de Validade e Precisão do QEC

O QEC é um instrumento cujas propriedades psicométricas já foram analisadas no contexto brasileiro, conforme mencionado anteriormente, mas que passou por aprimoramentos para efeito dessa pesquisa. Portanto, buscou-se apenas confirmar se as mesmas foram mantidas após as alterações propostas. Os resultados serão apresentados a seguir, considerando-se a consistência interna, as correlações entre as escalas e a estrutura fatorial.

5.1.1.2.1. Consistência Interna

A análise da representação comportamental do constructo é uma das formas de se trabalhar a validade de constructo, podendo-se utilizar a análise da consistência interna, além da análise fatorial, segundo Pasquali (2001). A análise da consistência interna consiste em conferir a homogeneidade dos itens que compõem o teste, sendo a correlação entre cada item e o escore total um critério de qualidade dos itens: sendo alta a correlação, o item deve ser retido. Mas é o índice *Alpha de Cronbach* que se utiliza tipicamente como indicador sumário da consistência interna do teste e, por consequência, de seus itens, sendo ela também um indicador adotado como coeficiente de precisão, segundo Alves, Souza e Baptista (2011). No contexto dessa pesquisa, uma análise preliminar realizada pautou-se nas correlações item-total, considerando-se não apenas o QEC como um todo, mas também as subescalas, para a qual se adotou a expressão correlação item-dimensão. Em seguida, os coeficientes *Alpha de Cronbach* foram calculados. Esses resultados estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Coeficientes de Consistência Interna da versão adaptada do Questionário de Educação à Carreira – QEC.

Dimensão e Itens		Correlação Item-Dimensão	Correlação Item-Total
Sentido e Importância do Trabalho ($\alpha = 0,85$)			
1.	Trabalhar é um objetivo importante na vida;	0,366	0,178
2.	Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa;	0,476	0,272
3.	Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar;	0,403	0,207
4.	O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa;	0,436	0,253
5.	É importante procurar satisfação em um trabalho;	0,461	0,256
6.	Eu devo escolher um emprego (ou uma profissão) que seja importante para mim;	0,373	0,261
7.	Graças ao trabalho, eu posso utilizar meus talentos;	0,388	0,246
8.	Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça;	0,196	0,079
9.	Um emprego (ou uma profissão) deverá me permitir ser útil aos outros;	0,426	0,273
10.	É importante compreender de que maneira cada emprego (ou profissão) é útil para a sociedade;	0,487	0,323
11.	Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação;	0,428	0,214
12.	O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade;	0,290	0,165
13.	Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho;	0,413	0,253
14.	Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho;	0,550	0,307
15.	O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem;	0,424	0,226
16.	É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho;	0,451	0,228
17.	Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões;	0,469	0,328
18.	É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho;	0,541	0,274
19.	Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador;	0,422	0,250
20.	Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho;	0,417	0,206
21.	É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho;	0,450	0,288
22.	É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz.	0,437	0,204
Passos Efetuados ($\alpha = 0,81$)			
23.	Me informar sobre o maior número de profissões possíveis;	0,339	0,261
24.	Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira;	0,514	0,340
25.	Informar-me sobre as tarefas à realizar no emprego (ou na profissão) que me interessa;	0,403	0,297
26.	Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem;	0,399	0,280
27.	Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através dos meus cursos;	0,402	0,317
28.	Relacionar resultados escolares e meus projetos futuros;	0,529	0,361
29.	Participar de diferentes atividades para melhor me conhecer;	0,463	0,331
30.	Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira;	0,510	0,391
31.	Pensar em algumas profissões que tem a ver com meus gostos, minhas atitudes e qualidades;	0,407	0,353
32.	Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões;	0,477	0,375
33.	Identificar o que poderia me impedir de alcançar meus objetivos profissionais;	0,359	0,189

“continua”

Dimensão e Itens		Correlação Item-Dimensão	Correlação Item-Total
34.	Ficar aberto a diversas possibilidades, planificando meus estudos e minha carreira;	0,482	0,331
35.	Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados relacionados a minha escolha profissional.	0,484	0,304
Aspectos Considerados ($\alpha = 0,89$)			
36.	Minha personalidade	0,427	0,337
37.	Minhas qualidades e defeitos	0,423	0,347
38.	O que é importante para mim no trabalho	0,511	0,483
39.	Meus gostos e interesses	0,414	0,354
40.	Minhas habilidades e talentos	0,479	0,386
41.	As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do Ensino Médio	0,566	0,448
42.	A formação necessária para realizar meus projetos de orientação	0,631	0,570
43.	Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do Ensino Médio	0,602	0,535
44.	As leis e os regulamentos do trabalho	0,477	0,417
45.	O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho	0,509	0,414
46.	A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura	0,589	0,522
47.	As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho	0,618	0,498
48.	Os meios de enfrentar uma situação de desemprego no curso de uma vida de trabalho	0,522	0,466
49.	A experiência necessária para diversos empregos	0,580	0,499
50.	As profissões e os empregos que me interessam	0,587	0,550
51.	As profissões e os empregos que melhor me convém	0,572	0,519
52.	As exigências de admissão nos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano.	0,528	0,542
Profissão Preferida ($\alpha = 0,90$)			
53.	As tarefas exercidas;	0,582	0,518
54.	O nível de formação exigido;	0,686	0,485
55.	As necessidades de mão de obra;	0,647	0,486
56.	As habilidades requeridas;	0,749	0,505
57.	Os interesses necessários;	0,699	0,524
58.	As qualidades pessoais exigidas;	0,726	0,544
59.	As condições de trabalho;	0,683	0,490
60.	O salário de base oferecido;	0,615	0,391
61.	As possibilidades de progresso na carreira.	0,614	0,535
Pesquisa e Conservação de Emprego ($\alpha=0,89$)			
62.	Onde procurar um emprego;	0,527	0,473
63.	Como preencher um formulário de pedido de emprego;	0,592	0,508
64.	Como escrever uma carta de pedido de emprego;	0,606	0,530
65.	Como preparar meu currículo;	0,614	0,494
66.	Como me preparar para uma entrevista de emprego;	0,708	0,467
67.	Como me apresentar à uma entrevista de emprego;	0,672	0,503
68.	Como os empregadores fazem para contratar alguém;	0,679	0,561
69.	O que os empregadores esperam do novo funcionário;	0,612	0,472
70.	Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém;	0,612	0,514
71.	O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego;	0,615	0,533
72.	O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego;	0,557	0,509

“conclusão”

Dimensão e Itens	Correlação Item-Dimensão	Correlação Item-Total
Pessoas e Fontes Consultadas ($\alpha = 0,82$)		
73. De meus pais;	0,259	0,262
74. De meus amigos;	0,426	0,396
75. De outros membros de minha família;	0,380	0,310
76. De um conselheiro de orientação profissional;	0,609	0,462
77. De um professor de educação à carreira;	0,608	0,428
78. De outros professores;	0,608	0,461
79. De responsáveis de outras escolas;	0,573	0,463
80. De livros, brochuras ou jornais;	0,551	0,440
81. De vídeos, de filmes ou programas de televisão;	0,417	0,411
82. De banco de informações sobre os cursos e as profissões na internet;	0,479	0,433
83. De programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões (revistas).	0,456	0,437
Atividades Realizadas ($\alpha = 0,89$)		
84. De conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos;	0,570	0,526
85. De encontros com empregadores;	0,618	0,508
86. De conferências de representantes do mundo do trabalho;	0,585	0,413
87. De meus cursos em diferentes matérias;	0,532	0,442
88. De cursos de educação à carreira;	0,598	0,512
89. De minhas atividades paralelas à escola;	0,583	0,538
90. De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações profissionais;	0,632	0,521
91. De visitas em escolas, colégios ou universidades;	0,655	0,415
92. De minhas experiências de trabalho em casa;	0,533	0,424
93. De minha experiência de trabalho fora;	0,576	0,401
94. De estágios em lugares de trabalho;	0,601	0,410
95. De visitas em empresas ou indústrias;	0,645	0,414
96. De minhas observações de pessoas no trabalho.	0,567	0,463
QEC ($\alpha = 0,95$)		

As correlações item-total obtidas nesse estudo variaram, em sua maioria, entre 0,16 e 0,57, mostrando-se similares às obtidas em estudos anteriores no Canadá (entre 0,14 e 0,69), na Espanha (entre 0,18 e 0,74) e no Brasil (entre 0,12 e 0,69), respectivamente os estudos de Gingras (1990, citado por Balbinotti & Tétréau, 2002, 2006a), de González (1997) e de Balbinotti e Tétréau (2006a). A única exceção foi o item 8 (*Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça*), que obteve correlação item-total igual a 0,079, o que poderia implicar a sugestão de se excluir o item do instrumento. No entanto, verificou-se que a exclusão do item não teria qualquer implicação na consistência interna do instrumento, pois o *Alpha de Cronbach* se manteria igual. Como diante dessas circunstâncias essa decisão cabe ao pesquisador, segundo Pasquali (2001), optou-se por manter o item dada sua relevância para a compreensão da visão que os adolescentes podem ter

do trabalho. Considerando-se a função diagnóstica do instrumento para efeito de levantamento das necessidades dos clientes antes das intervenções, esse é um aspecto relevante para ser trabalhado nas ações de orientação no tocante aos sentidos do trabalho, bem como às crenças positivas e negativas acerca da satisfação que nele pode ser encontrada, seja a título de realização pessoal e profissional ou mesmo de adaptação e ajustamento. De fato, a análise descritiva do item, relatada anteriormente, demonstra que o mesmo registrou maior incidência de respostas nos níveis mais baixos na escala de avaliação, se comparado com os demais. É provável que essa diferença seja devida ao histórico de trabalho precoce (até mesmo de trabalho infantil) de parte da amostra, em condições desconhecidas e não exploradas pela pesquisa, mas com sinais evidentes de terem resultado uma crença que contradiz a possibilidade de se fazer algo prazeroso independentemente do trabalho realizado.

No entanto, ainda se pode considerar que, no geral, as discrepâncias entre os valores das correlações item-total observados nos diferentes estudos foram pequenas, dispensando-se explicação mais detalhada. Além disso, todas essas correlações foram positivas e a variabilidade encontrada entre os índices correlacionais foram muito próximas. Seguindo-se a mesma linha de interpretação dos resultados apresentada por Balbinotti e Tétréau (2006a), avalia-se que os itens são compreendidos e respondidos de forma semelhante por adolescentes das diferentes culturas estudadas, um possível preditor da consistência interna do QEC numa perspectiva transcultural. Vale destacar, especialmente, as semelhanças no padrão de respostas das amostras brasileiras, o que não se supunha no início do presente estudo, dadas as diferenças regionais (entre sul e sudeste do país) e sociais, em se considerando a especificidade da amostra (adolescentes de famílias de baixa renda que vivenciam necessidades de inserção profissional precoce). Essa suposição motivou a adaptação do instrumento, ação que se mostrou positiva e adequada; mas a observação de semelhanças e diferenças entre as amostras ainda merece cautela, pois demanda análises mais refinadas para melhor elucidá-las.

Considerando-se as correlações item-dimensão, para efeito de análise independente das escalas que compõem o QEC, observou-se variabilidade entre 0,19 e 0,55 para os aspectos avaliados na escala *Sentidos e Importância do Trabalho*, com apenas dois itens cujos coeficientes foram inferiores a 0,30. No tocante à *Preparação para a Carreira – Planificação* o menor coeficiente de correlação item-dimensão foi 0,34, o que pode ser avaliado como muito bom. Foram observados esses coeficientes entre 0,34 e 0,53 para os *Passos Efetuados*; de 0,41 a 0,63 em relação aos *Aspectos Considerados*; de 0,58 a 0,75 para *Profissão Preferida*; e de 0,53 a 0,71 para *Pesquisa e Conservação de Emprego*. Partindo para os

aspectos avaliados em *Preparação para a Carreira – Exploração* foi observada variabilidade desses coeficientes entre 0,26 e 0,61 para *Pessoas e Fontes Consultadas*, sendo que apenas em um item ficou abaixo de 0,30; e entre 0,53 e 0,65 para *Atividades Realizadas*.

O coeficiente *Alpha de Cronbach* para a escala total foi excelente, com valor 0,95. Já a análise das subescalas de maneira independente apresentou valores em geral próximos a 0,90, igualmente desejáveis, com exceção de *Passos Efetuados* ($\alpha = 0,81$), *Pessoas e Fontes Consultadas* ($\alpha = 0,82$) e *Sentido e Importância do Trabalho* ($\alpha = 0,85$), valores esses também considerados satisfatórios.

Para comparação dos resultados de estudos já realizados com o instrumento e também das dimensões entre si, a Tabela 8 apresenta os coeficientes *Alpha* para cada subescala nas diferentes versões analisadas. Observa-se que os *Alphas* encontrados no presente estudo foram, em sua maioria, muito próximos aos da versão original (canadense) ou mesmo superiores aos encontrados nos estudos anteriores, avaliando-se que são fortemente comparáveis entre si.

Tabela 8- Comparativo dos Coeficientes Alpha do QEC para as versões canadense, espanhola, brasileira original e adaptação atual.

Escala e subescalas	<i>Alpha de Cronbach</i>				
	Versão canadense ^a	Versão canadense ^b	Versão espanhola	Versão brasileira	Versão atual
01. Sentido e Importância do Trabalho	0,91	0,84	0,86	0,81	0,85
02. Passos Efetuados	0,82	0,83	0,81	0,78	0,81
03. Aspectos Considerados	0,84	0,87	0,86	0,84	0,89
04. Profissão Preferida	0,85	0,83	0,90	0,87	0,90
05. Pesquisa de Emprego	0,90	0,89	0,89	0,89	0,89
06. Pessoas e Fontes Consultadas	0,66	0,73	0,71	0,73	0,82
07. Atividades Realizadas	0,79	0,87	0,81	0,84	0,89
08. QEC- Total		*		0,93	0,95

* Não informado precisamente – variaram de 0.66 a 0.94, segundo Balbinotti e Tétreau (2006).

Nota: Tabela adaptada de Balbinotti & Tétreau (2006).

A tendência observada nos estudos anteriores de *Alphas* mais fracos na dimensão *Pessoas e Fontes Consultadas*, entretanto, não se confirmou no presente estudo, pois, embora esse coeficiente estivesse igualmente entre os mais baixos para a amostra, a diferença entre os resultados nas diferentes dimensões foi notadamente menor. A interpretação desse fato por Balbinotti e Tétreau (2006a) referiu-se à escolha de algumas fontes de exploração vocacional pelos adolescentes, que parecem desconsiderar outras delas. Isso não está distante da realidade dos adolescentes aprendizes, aqui estudados, pois os dados descritivos apresentados

anteriormente confirmam que os pais são a principal fonte de exploração vocacional da amostra, enquanto as demais fontes são evidentemente menos exploradas. Mas a particularidade dessa amostra, jovens aprendizes, se refere a dado equilíbrio na busca entre as demais fontes de informação, o que parece não ter sido observado nos estudos anteriores. De qualquer modo, parece evidente a necessidade de se incentivar, junto aos demais adolescentes brasileiros (que não se encontram na situação de aprendizes), um melhor aproveitamento das fontes de exploração disponíveis. Para isso é preciso instituições ou serviços que possam mediar a exploração de carreira, pois esse talvez seja um fator determinante do diferencial apresentado pelos participantes desse estudo.

Diante de coeficientes de consistência interna e precisão favoráveis, o próximo passo foi analisar as correlações entre as escalas que compõem o QEC, o que será apresentado a seguir.

5.1.1.2.2. Matriz de Correlações entre as Escalas

Para analisar a dimensionalidade do QEC, observou-se a matriz de correlações entre as subescalas da medida que está apresentada na Tabela 9.

Tabela 9 - Matriz de correlações entre as subescalas do QEC na versão adaptada.

Escala e subescalas	Escala e sub-escalas						
	01	02	03	04	05	06	07
01. Sentido e Importância do Trabalho	--	0,44*	0,54*	0,45*	0,50*	0,28*	0,33*
02. Passos Realizados		--	0,46*	0,28*	0,30*	0,33*	0,28*
03. Aspectos Considerados			--	0,69*	0,64*	0,34*	0,40*
04. Profissão Preferida				--	0,64*	0,34*	0,35*
05. Pesquisa de Emprego					--	0,33*	0,42*
06. Pessoas e Fontes Consultadas						--	0,66*
07. Atividades Realizadas							--

* $p \leq 0,001$

Como se pode verificar, os coeficientes de correlação entre os resultados das sete escalas variaram entre 0,28 (*Passos Realizados* e *Profissão Preferida*; e, *Passos Realizados* e *Atividades Realizadas*) e 0,69 (*Aspectos Considerados* e *Profissão Preferida*). A correlação mediana obtida para as sete dimensões da versão adaptada foi 0,40 e mostrou-se um pouco

superior às obtidas nos estudos anteriores (Gingras, 1990, citado por Balbinotti & Tétreau, 2002; Gonzalez, 1992; Balbinotti & Tétreau, 2002), mas comparável a elas (de 0,32 a 0,35).

Esses resultados demonstram que as dimensões avaliadas pelo QEC são moderadamente independentes, conforme já constatado nos estudos de Gingras (1990, citado por Balbinotti & Tétreau, 2002), Gonzalez (1992) e Balbinotti e Tétreau (2002). Esse fato deve ser interpretado como satisfatório, uma vez que se está avaliando um único conceito subjacente, Educação à Carreira. Além disso, os maiores coeficientes de correlação observados são exatamente entre as dimensões componentes das escalas principais da *Preparação à Carreira: Planejamento* (exceto *Passos Realizados*) e *Exploração*. Esse dado evidencia que cada conjunto de subescalas trata de um constructo, o que já foi observado por Balbinotti e Tétreau (2002) e deve ser verificado na análise fatorial apresentada mais adiante.

Vale observar ainda que a escala *Sentido e Importância do Trabalho* apresentou coeficientes evidentemente maiores que nos estudos anteriores, em relação a todas as demais subescalas para essa amostra, não consolidando evidências de sua independência em relação às mesmas como verificado anteriormente. Além disso, mostrou-se mais correlacionada com as dimensões de *Planejamento*, em comparação com as dimensões de *Exploração*. Esse resultado certamente decorre da condição sociolaboral dos participantes: adolescentes que vivenciam necessidades de inserção profissional precoce parecem levar em conta, com maior evidência, o sentido e a importância que o trabalho tem para si em seu planejamento de carreira.

Na sua generalidade, mesmo tendo ocorrido unicamente correlações positivas (o que é favorável), os dados parecem sugerir que não se pode aceitar o conceito “Educação à Carreira” como um pressuposto unidimensional. Mas essa questão foi melhor explorada a partir da análise fatorial que será apresentada a seguir.

5.1.1.2.3. Estrutura Fatorial

Para verificar a estrutura fatorial do QEC, replicou-se os procedimentos dos estudos anteriores (Gingras, 1990, citado por Balbinotti & Tétreau, 2002; Gonzalez, 1992; Balbinotti e Tétreau, 2002), para efeito de comparação dos resultados.

O primeiro passo referiu-se a estatísticas preliminares que verificassem se as correlações entre os itens eram suficientes para proceder a análise fatorial exploratória. Desse modo, foi estimado o coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,898$) e aplicado o teste de

esfericidade de Bartlett ($p < 0,0001$). Esses resultados foram favoráveis à confiabilidade dos resultados da análise fatorial realizada em seguida.

Inicialmente, uma análise fatorial com rotação oblíqua buscou examinar a estrutura métrica do constructo adjacente aos itens. Como no estudo de Balbinotti e Tétreau (2002), foram extraídos vinte e cinco fatores com *eigenvalue* acima de 1, que explicam 63,58% da variância. No entanto, esta solução fatorial mostrou-se pouco satisfatória, tendo em vista que vários itens saturaram em vários fatores e que o número de itens em diversos fatores foi insatisfatório. Esse resultado foi semelhante ao encontrado por Balbinotti e Tétreau (2002).

Diante disso, outra análise foi efetuada, agora fixando-se o número de fatores em sete, de acordo com a proposta do estudo original (Dupont & Gingras, 1990), considerando-se as sete subescalas que compõe o instrumento. Nesse caso, menos itens saturaram em mais de um fator, sendo explicada 39,24% da variância, como pode ser observado na Tabela 10.

Tabela 10 - Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimin do QEC, com solução em 7 fatores.

	Itens	Fator						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Trabalhar é um objetivo importante na vida;			0,339				
2.	Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa;			0,416				
3.	Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar;			0,456				
4.	O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa;			0,447				
5.	É importante procurar satisfação em um trabalho;			0,446				
6.	Eu devo escolher um emprego (ou uma profissão) que seja importante para mim;			0,331				
7.	Graças ao trabalho, eu posso utilizar meus talentos;			0,377				
8.	Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça;			0,188				
9.	Um emprego (ou uma profissão) deverá me permitir ser útil aos outros;			0,407				
10.	É importante compreender de que maneira cada emprego (ou profissão) é útil para a sociedade;			0,460				
11.	Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação;			0,436				
12.	O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade;			0,332				
13.	Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho;			0,473				
14.	Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho;			0,587				
15.	O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem;			0,426				
16.	É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho;			0,574				
17.	Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões;			0,454				
18.	É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho;			0,575				
19.	Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador;			0,467				
20.	Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho;			0,458				
21.	É necessário dar o melhor rendimento possível em seu			0,535				

“continua”

Itens	Fator						
	1	2	3	4	5	6	7
22. trabalho; É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz.			0,473				
23. Me informar sobre o maior número de profissões possíveis;				0,364			
24. Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira;				0,516			
25. Informar-me sobre as tarefas à realizar no emprego (ou na profissão) que me interessa;				0,434			
26. Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem;				0,402			
27. Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através dos meus cursos;				0,400			
28. Relacionar resultados escolares e meus projetos futuros;				0,529			
29. Participar de diferentes atividades para melhor me conhecer;				0,461			
30. Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira;				0,523			
31. Pensar em algumas profissões que tem a ver com meus gostos, minhas atitudes e qualidades;				0,447			
32. Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões;				0,570			
33. Identificar o que poderia me impedir de alcançar meus objetivos profissionais;				0,405			
34. Ficar aberto a diversas possibilidades, planejando meus estudos e minha carreira;				0,502			
35. Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados relacionados a minha escolha profissional.				0,556			
36. Minha personalidade;	0,358			0,384		0,315	
37. Minhas qualidades e defeitos;	0,349			0,322		0,338	
38. O que é importante para mim no trabalho;	0,429			0,363		0,401	
39. Meus gostos e interesses;	0,342			0,389		0,357	
40. Minhas habilidades e talentos;	0,382			0,394		0,369	
41. As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do Ensino Médio;	0,379			0,354	-0,349	0,342	
42. A formação necessária para realizar meus projetos de orientação;	0,460			0,427	-0,448	0,370	
43. Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do Ensino Médio;	0,447			0,408	-0,438	0,420	
44. As leis e os regulamentos do trabalho;	0,334				-0,530		
45. O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho;	0,345				-0,657		
46. A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura;	0,467				-0,537	0,358	
47. As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho;	0,487				-0,521	0,383	
48. Os meios de enfrentar uma situação de desemprego no curso de uma vida de trabalho;	0,427				-0,338	0,355	
49. A experiência necessária para diversos empregos;	0,511				-0,361	0,429	
50. As profissões e os empregos que me interessam;	0,638			0,411		0,475	
51. As profissões e os empregos que melhor me convém;	0,608			0,377		0,463	
52. As exigências de admissão nos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano.	0,547			0,337		0,376	
53. As tarefas exercidas;	0,637					0,483	
54. O nível de formação exigido;	0,732					0,430	
55. As necessidades de mão de obra;	0,705					0,385	
56. As habilidades requeridas;	0,778					0,420	
57. Os interesses necessários;	0,743					0,439	
58. As qualidades pessoais exigidas;	0,765					0,472	
59. As condições de trabalho;	0,725					0,415	
60. O salário de base oferecido;	0,652					0,409	
61. As possibilidades de progresso na carreira.	0,654					0,477	
62. Onde procurar um emprego;	0,447					0,484	
63. Como preencher um formulário de pedido de emprego;	0,408					0,593	
64. Como escrever uma carta de pedido de emprego;	0,386					0,608	

“conclusão”

Itens	Fator						
	1	2	3	4	5	6	7
65. Como preparar meu currículo;	0,369					0,649	
66. Como me preparar para uma entrevista de emprego;	0,441					0,740	
67. Como me apresentar à uma entrevista de emprego;	0,446					0,711	
68. Como os empregadores fazem para contratar alguém;	0,434					0,701	
69. O que os empregadores esperam do novo funcionário;	0,408					0,652	
70. Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém;	0,467					0,616	
71. O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego;	0,494					0,649	
72. O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego;	0,406					0,611	
73. De meus pais;		-0,161					
74. De meus amigos;		-0,343					
75. De outros membros de minha família;		-0,301					0,325
76. De um conselheiro de orientação profissional;		-0,578					0,427
77. De um professor de educação à carreira;		-0,569					0,467
78. De outros professores;		-0,570					0,476
79. De responsáveis de outras escolas;		-0,534					0,474
80. De livros, brochuras ou jornais;		-0,475					0,349
81. De vídeos, de filmes ou programas de televisão;		-0,346					
82. De banco de informações sobre os cursos e as profissões na internet;		-0,418					
83. De programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões (revistas).		-0,513					
84. De conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos;		-0,575					
85. De encontros com empregadores;		-0,658					
86. De conferências de representantes do mundo do trabalho;		-0,614					
87. De meus cursos em diferentes matérias;		-0,556					
88. De cursos de educação à carreira;		-0,625					
89. De minhas atividades paralelas à escola;		-0,610					
90. De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações profissionais;		-0,672					
91. De visitas em escolas, colégios ou universidades;		-0,676					
92. De minhas experiências de trabalho em casa;		-0,555					
93. De minha experiência de trabalho fora;		-0,612					
94. De estágios em lugares de trabalho;		-0,608					
95. De visitas em empresas ou indústrias;		-0,667					
96. De minhas observações de pessoas no trabalho.		-0,554					
<i>Eigenvalues</i> iniciais (valores próprios)	17,497	5,861	4,596	3,145	2,518	2,174	1,879
% da variância explicada (Total = 39,24%)	18,226	6,106	4,787	3,276	2,623	2,264	1,958
KMO = 0,898							
Bartlett's = 1873 ($p < 0,0001$)							

Uma primeira análise realizada foi a apreciação das cargas fatoriais dos itens. Observou-se que apenas os itens 8 e 73 não saturaram em intensidade relevante, tendo apresentado cargas fatoriais abaixo de 0,30. Apesar disso, saturaram nos fatores que contemplam a dimensão teórica a que pertencem de acordo com a proposta original. Ao recalcular os coeficientes *Alphas* considerando-se a exclusão dos itens, foi verificado que mantinham-se praticamente os mesmos, tanto considerando a consistência interna do QEC em seu todo, como a das subescalas a que os itens pertencem quando consideradas de maneira independente. Mais especificamente, se excluído o item 8, o *Alpha* do QEC se manteria 0,95 e

o da subescala *Sentidos e Importância do Trabalho* mudaria de 0,837 para 0,842. Do mesmo modo, se excluído o item 73, o *Alpha* do QEC seria mantido e o da subescala *Pessoas e Fontes Consultadas* mudaria de 0,818 para 0,824. Diante disso, como a exclusão dos itens nesses casos é uma decisão do pesquisador, segundo Pasquali (2001), optou-se por mantê-los tendo em conta que tratam de aspectos relevantes na prática da orientação.

Partindo para a análise da estrutura fatorial, observa-se que algumas subescalas ficaram mais evidentemente definidas como fator, dado que seus itens saturaram em apenas um e no mesmo fator. Foi o caso de *Sentido e Importância do Trabalho*, *Passos Realizados* e *Atividades Realizadas*. Nos demais casos, embora as saturações se mostrassem relativamente uniformes, em sua maioria não ficaram restritas a um fator. Destaca-se ainda que as duas subescalas que compõem a *Preparação para a Carreira – Exploração* (a saber: *Pessoas e Fontes Consultadas* e *Atividades Realizadas*) saturaram em um mesmo fator, diferenciando-se das demais também pelas saturações negativas. Do mesmo modo, as subescalas *Aspectos Considerados*, *Profissão Preferida* e *Pesquisa e Conservação de Emprego*, componentes da escala *Preparação para a Carreira – Planificação*, saturaram juntas em dois fatores, embora cada uma delas com cargas mais altas em apenas um.

Esses resultados são comparáveis com os dos estudos anteriores (Dupont & Gingras, 1990; Gonzalez, 1992; Balbinotti e Tétreau, 2006), conforme sintetizado na Tabela 11.

Tabela 11 – Comparativo dos fatores e da variância explicada por fator, considerando-se a solução em 7 fatores, para as amostras canadense, espanhola, brasileira* e adolescentes aprendizes.

Amostra	Fatores	Variância explicada por fator (%)	Variância total explicada (%)
Canadense (n=1022)	1. Sentido e Importância do Trabalho	14,5	38,0
	2. Profissão Preferida/Fatores Considerados	8,0	
	3. Pesquisa e Conservação de Emprego	4,5	
	4. Pessoas e Fontes Consultadas / Atividades Realizadas	3,9	
	5. Passos Realizados	2,5	
	6. Atividades Realizadas / Fatores Considerados	2,4	
	7. Aspectos Considerados	2,2	
Espanhola (n=2997)	1. Profissão Preferida/Fatores Considerados	16,4	36,8
	2. Sentido e Importância do Trabalho	6,9	
	3. Pesquisa e Conservação de Emprego	3,9	
	4. Pessoas e Fontes Consultadas / Atividades Realizadas	3,2	
	5. Passos Realizados	2,6	
	6. Atividades Realizadas / Fatores Considerados	2,0	
	7. Aspectos Considerados	1,9	
Brasileira* (n=889)	1. Profissão Preferida/Fatores Considerados	14,8	34,5
	2. Pessoas e Fontes Consultadas / Atividades Realizadas	5,0	
	3. Sentido e Importância do Trabalho	4,8	
	4. Pesquisa e Conservação de Emprego	3,3	

“continua”

Amostra	Fatores	Variância explicada por fator (%)	Variância total explicada (%)
Adolescentes Aprendizizes (n=470)	5. Passos Realizados	2,5	38,9
	6. Atividades Realizadas / Fatores Considerados	2,1	
	7. Aspectos Considerados	2,0	
	1. Profissão Preferida / Aspectos Considerados / Pesquisa e Conservação de Emprego	18,2	
	2. Pessoas e Fontes Consultadas / Atividades Realizadas	6,1	
	3. Sentido e Importância do Trabalho	4,7	
	4. Passos Realizados	3,2	
	5. Aspectos Considerados	2,6	
	6. Pesquisa e Conservação de Emprego / Profissão Preferida / Aspectos Considerados	2,2	
	7. Pessoas e Fontes Consultadas	1,9	

*Nota: Refere-se à amostra do estudo original do QEC no Brasil, realizado por Balbinotti e Tétreau (2002).

Apesar das ligeiras diferenças na elucidação dos fatores e de alguns deles terem se constituído de poucos itens, nem sempre agrupando todos os de uma mesma dimensão da proposta original, enquanto outros agrupavam itens de mais de uma dimensão, Balbinotti e Tétreau (2002) apontam a decisão de manter a análise seguindo a proposta original. Essa decisão teve precedentes nos estudos de Gingras (1990, citado por Balbinotti & Tétreau, 2002) e Gonzalez (1992), apoiando-se nas vantagens práticas da interpretação dos resultados individuais, ao se atentar para o conteúdo dos itens e o corte conceitual e teórico originalmente proposto.

A esse respeito, valem algumas considerações. O QEC é evidentemente pautado no modelo desenvolvimentista proposto por Super (1984, 1990) para explicar a complexidade do comportamento profissional das pessoas, em que se considera o desenvolvimento vocacional/profissional um processo contínuo ao longo da vida, sendo ordenado e previsível apesar de dinâmico, na medida em que resulta da interação das características do indivíduo com as demandas do contexto social. Psicossocial por natureza, então, esse processo prevê o cumprimento de certas tarefas que, em seu conjunto e maneira pela qual o indivíduo as cumpre, revelará a sua maturidade vocacional (multidimensional na concepção de Super). O indivíduo passa a ser considerado maduro conforme, depois de educado, tem condições de tomar decisões e assumir padrões de comportamento condizentes com sua etapa de desenvolvimento, tendo em vista as diferentes fases do ciclo vital. Essas noções de etapas de vida e tarefas do desenvolvimento, em geral, têm sido as bases para a proposição das intervenções, na medida em que norteiam os objetivos de aprendizagem em diversos programas, ou mesmo para a elaboração de instrumentos de medida que permitam avaliar esses objetivos e o seu alcance. O QEC foi proposto de modo a servir exatamente a esses

propósitos. Além disso, considerando o conteúdo dos itens que não se agruparam nos fatores de acordo com o modelo teórico, avalia-se que são tarefas relevantes do desenvolvimento vocacional, sendo pertinente mantê-los.

Diante dessas ponderações, no presente estudo foi mantida a apreciação dos escores do QEC considerando-se suas dimensões originais, para efeito de comparar os resultados com os de estudos anteriores, detalhados nas sete subescalas. No entanto, seguindo os passos de Balbinotti e Tétréau (2006a) em busca de uma solução mais adequada, propôs-se outras duas análises fatoriais fixando-se o número de fatores em 2 e 3 tendo em vista as escalas principais do instrumento: “*Sentido e Importância do Trabalho*” e “*Preparação à Carreira*” no primeiro caso; e, “*Sentido e Importância do Trabalho*”, “*Preparação à Carreira – Planificação*” e “*Preparação à Carreira – Exploração*” no outro.

A solução em 2 fatores resultou equivalente à observada por Balbinotti e Tétréau (2006a). A estrutura fatorial encontrada mostrou-se diferente das versões canadense e espanhola, nas quais os fatores estavam de acordo com as duas escalas originais do QEC: “*Sentido e Importância do Trabalho*”, “*Preparação à Carreira*”. Como naquele estudo, os itens referentes à escala “*Sentido e Importância do Trabalho*” não saturaram de forma relevante (carga fatorial $<0,30$), assim como vários itens da outra escala. O fator 1 foi constituído basicamente por itens das subescalas “*Aspectos Considerados*”, “*Profissão Preferida*” e “*Pesquisa e Conservação de Emprego*”, três das quatro subescalas referentes a “*Preparação à Carreira – Planificação*”, enquanto o fator 2 constituiu-se por itens das subescalas “*Passos Efetuados*”, “*Pessoas e Fontes Consultadas*” e “*Atividades Realizadas*”, tendo misturado tarefas de planificação e de exploração de carreira que, apesar de distintas, referem-se a atitudes e tarefas de desenvolvimento evidentemente conexas, segundo Super (1990). Uma vez que a solução em 2 fatores não se mostrou adequada, considerando-se o corte conceitual e teórico originalmente proposto, esses resultados dispensam descrição pormenorizada.

Também a solução em 3 fatores apresentou resultados semelhantes aos observados por Balbinotti e Tétréau (2006a), nesse caso mais favoráveis e coerentes com a estrutura original do instrumento, destacando-se que todos os itens apresentaram saturações relevantes (carga fatorial $>0,30$). Esses resultados podem ser observados na Tabela 12.

Tabela 12 – Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Oblimin do QEC, propondo-se solução em 3 fatores.

Itens	Fator		
	1	2	3
1. Trabalhar é um objetivo importante na vida;			,301
2. Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa;			,400
3. Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar;			,428
4. O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa;			,431
5. É importante procurar satisfação em um trabalho;			,450
6. Eu devo escolher um emprego (ou uma profissão) que seja importante para mim;			,369
7. Graças ao trabalho, eu posso utilizar meus talentos;			,374
8. Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça;			,308
9. Um emprego (ou uma profissão) deverá me permitir ser útil aos outros;			,435
10. É importante compreender de que maneira cada emprego (ou profissão) é útil para a sociedade;			,446
11. Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação;			,432
12. O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade;			,325
13. Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho;			,456
14. Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho;			,522
15. O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem;			,371
16. É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho;			,549
17. Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões;			,434
18. É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho;			,523
19. Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador;			,400
20. Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho;			,409
21. É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho;			,492
22. É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz.			,446
23. Me informar sobre o maior número de profissões possíveis;	,303		
24. Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira;	,347		
25. Informar-me sobre as tarefas à realizar no emprego (ou na profissão) que me interessa;	,317		
26. Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem;	,308		
27. Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através dos meus cursos;	,300		
28. Relacionar resultados escolares e meus projetos futuros;	,411		
29. Participar de diferentes atividades para melhor me conhecer;	,306		
30. Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira;	,424		
31. Pensar em algumas profissões que tem a ver com meus gostos, minhas atitudes e qualidades;	,309		
32. Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões;	,371		
33. Identificar o que poderia me impedir de alcançar meus objetivos profissionais;	,306		
34. Ficar aberto a diversas possibilidades, planejando meus estudos e minha carreira;	,418		
35. Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados relacionados a minha escolha profissional.	,387		
36. Minha personalidade;	,415		
37. Minhas qualidades e defeitos;	,419		
38. O que é importante para mim no trabalho;	,506		

“continua”

Itens	Fator		
	1	2	3
39. Meus gostos e interesses;	,419		
40. Minhas habilidades e talentos;	,475		
41. As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do segundo grau;	,472		
42. A formação necessária para realizar meus projetos de orientação;	,554		
43. Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do segundo grau.	,561		
44. As leis e os regulamentos do trabalho.	,416		
45. O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho.	,446		
46. A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura.	,552		
47. As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho.	,564		
48. Os meios de enfrentar uma situação de desemprego no curso de uma vida de trabalho.	,494		
49. A experiência necessária para diversos empregos.	,580		
50. As profissões e os empregos que me interessam.	,646		
51. As profissões e os empregos que melhor me convém;	,624		
52. As exigências de admissão nos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano.	,573		
53. As tarefas exercidas;	,633		
54. O nível de formação exigido;	,661		
55. As necessidades de mão de obra;	,635		
56. As habilidades requeridas;	,683		
57. Os interesses necessários;	,678		
58. As qualidades pessoais exigidas;	,714		
59. As condições de trabalho;	,642		
60. O salário de base oferecido;	,589		
61. As possibilidades de progresso na carreira.	,650		
62. Onde procurar um emprego;	,539		
63. Como preencher um formulário de pedido de emprego;	,581		
64. Como escrever uma carta de pedido de emprego;	,565		
65. Como preparar meu currículo;	,545		
66. Como me preparar para uma entrevista de emprego;	,604		
67. Como me apresentar à uma entrevista de emprego;	,604		
68. Como os empregadores fazem para contratar alguém;	,607		
69. O que os empregadores esperam do novo funcionário;	,535		
70. Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém;	,582		
71. O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego;	,608		
72. O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego;	,535		
73. De meus pais;		-,306	
74. De meus amigos;		-,390	
75. De outros membros de minha família;		-,347	
76. De um conselheiro de orientação profissional;		-,627	
77. De um professor de educação à carreira;		-,620	
78. De outros professores;		-,627	
79. De responsáveis de outras escolas;		-,596	
80. De livros, brochuras ou jornais;		-,524	
81. De vídeos, de filmes ou programas de televisão;		-,386	
82. De banco de informações sobre as profissões na internet;		-,443	
83. De programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões (revistas).		-,514	
84. De conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos;		-,592	
85. De encontros com empregadores;		-,681	
86. De conferências de representantes do mundo do trabalho;		-,617	
87. De meus cursos em diferentes matérias;		-,557	
88. De cursos de educação à carreira;		-,633	
89. De minhas atividades paralelas à escola;		-,633	

“conclusão”

Itens	Fator		
	1	2	3
90. De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações profissionais;		-,648	
91. De visitas em escolas, colégios ou universidades;		-,649	
92. De minhas experiências de trabalho em casa;		-,547	
93. De minha experiência de trabalho fora;		-,527	
94. De estágios em lugares de trabalho;		-,535	
95. De visitas em empresas ou indústrias;		-,627	
96. De minhas observações de pessoas no trabalho.		-,510	
<i>Eigenvalues</i> iniciais (valores próprios)	17,497	5,861	4,596
% da variância explicada (Total = 26,942%)	17,524	5,407	4,012
KMO = 0,898			
<i>Bartlett's</i> = 1873 ($p = 0,000$)			

Foram obtidos três fatores distintos, sendo o primeiro composto pelos itens das quatro subescalas referentes a “*Preparação à Carreira – Planificação*”, o segundo composto pelas tarefas das duas subescalas de “*Preparação à Carreira – Exploração*” e, finalmente, o terceiro fator agrupou os itens de “*Sentido e Importância do Trabalho*”. Diante de resultados bem mais satisfatórios que os apresentados nas soluções anteriores, destaca-se como mais adequada a avaliação pautada nas subescalas principais do instrumento, aqui notadamente definidas como fatores. Sugere-se, então, que essa forma de avaliação passe a ser adotada em estudos futuros, sendo a análise pormenorizada um recurso que deve ser restrito a finalidades práticas para efeito de estruturação de intervenções.

A seguir, serão apresentados os resultados referentes à adaptação e validação do Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira.

5.1.2. Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira – CD-SEI

Uma primeira apreciação dos resultados do CD-SEI se refere às análises descritivas, que foram realizadas em relação aos itens, isoladamente, e em relação às escalas em seu todo, o que será apresentado a seguir.

5.1.2.1. Resultados descritivos dos itens e distribuição dos resultados das escalas

Seguindo o mesmo caminho da etapa anterior do estudo, a análise descritiva dos itens pautou-se em medidas de tendência central e dispersão, especificamente a média, o desvio padrão, a moda, o mínimo e o máximo. Além disso, analisou-se a concentração das respostas

em cada grau da escala para a amostra em estudo, apresentando as frequências em porcentagem. Como já mencionado, a apreciação desses dados é relevante para avaliar a variabilidade das respostas e a sensibilidade das medidas às diferenças individuais.

A Tabela 13 apresenta as análises descritivas dos itens do CD-SEI. Foram observados casos omissos em praticamente todos os itens do instrumento, mas em pequeno número, tendo variado de 0 nos itens 16 “*preparar meu próprio currículo resumido*” e 19 “*escolher cursos técnicos, tecnológicos ou superiores com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional*” a 7 (menos de 1,5%) no item 15 (*pensar sobre a relação entre a minha escolha de área e as perspectivas de carreira*), sugerindo que a amostra não teve grandes dificuldades ao responder aos itens.

Tabela 13 – Análises descritivas dos itens do CD-SEI, considerando-se medidas de tendência central e dispersão, além da concentração de respostas nos níveis da escala.

Itens em cada Dimensão	Casos Omissos	Tendência Central e Dispersão					Frequência de Respostas (%)		
		Média	Desvio Padrão	Moda	Mín	Máx	1-2	3-4	5-6
Planejamento de Carreira									
Estou confiante de que posso...									
1. equilibrar meus interesses e perspectivas futuras.	5	4,91	0,91	5	1	6	1,3	23,2	74,4
7. explorar (pesquisar) diferentes carreiras (ou profissões) nas áreas de meu interesse.	3	5,03	0,92	5	1	6	1,3	21,5	76,6
13. compreender minhas habilidades, de modo a me auxiliar na escolha de uma carreira (ou profissão).	1	5,09	0,84	5	1	6	0,6	18,7	80,4
19. escolher cursos técnicos, tecnológicos ou superiores com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional.	0	5,25	0,86	6	1	6	0,2	16,4	83,4
Questões de Gênero na Carreira									
Estou confiante de que posso...									
2. compreender a relação entre o meu sexo e a escolha de uma carreira.	4	5,17	0,94	6	1	6	2,2	14,3	82,7
8. me relacionar bem com pessoas do sexo oposto no trabalho.	1	5,35	0,81	6	1	6	0,6	10,7	88,5
14. fazer uso dos pontos positivos de ser um homem ou uma mulher no trabalho.	1	5,24	0,83	6	2	6	0,4	15,7	83,6
20. lidar com obstáculos, críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira que é desempenhada principalmente por pessoas do sexo oposto.	3	5,00	0,97	5	1	6	1,5	21,1	76,8
Informação para Escolha Profissional									
Estou confiante de que posso...									
3. compreender um programa de formação profissional antes de me matricular nele.	3	4,86	0,94	5	2	6	1,9	26,1	71,2
9. coletar informações tais como critérios de admissão e procedimentos de seleção de cursos das escolas de formação profissional.	2	4,82	0,90	5	2	6	0,9	29,4	69,4
15. pensar sobre a relação entre a minha escolha de área e as perspectivas de carreira.	7	5,07	0,81	5	3	6	0	20,9	87,7
21. selecionar e me inscrever em cursos adequados para me preparar para as	3	4,74	0,96	5	1	6	1,5	31,9	66

“continua”

Itens em cada Dimensão	Casos Omissos	Tendência Central e Dispersão					Frequência de Respostas (%)		
		Média	Desvio Padrão	Moda	Mín	Máx	1-2	3-4	5-6
diferentes situações econômicas (por exemplo, mudanças, crises) e demandas de trabalho.									
Preparação para Busca de Emprego									
<i>Estou confiante de que posso...</i>									
4. dominar técnicas gerais para participar de entrevista de emprego ou estágio (por exemplo, aparência, modos de falar, etc.).	1	5,12	0,90	5	1	6	1,1	18,3	80,6
10. preencher formulários de pedido de emprego com exatidão.	4	4,83	0,94	5	1	6	1,3	30,6	67,2
16. preparar meu próprio currículo resumido.	0	4,80	1,07	5	1	6	3,7	29,3	67
22. redigir uma carta de apresentação para busca de emprego.	5	4,61	1,03	5	1	6	3,2	35,5	60,2
Procura de Emprego									
<i>Estou confiante de que posso...</i>									
5. manter a energia para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.	4	5,09	0,82	5	2	6	0,4	18,9	79,8
11. procurar trabalho adequado de acordo com meus interesses e capacidades.	3	5,28	0,77	6	2	6	0,2	13,5	85,7
17. conseguir ajuda de algumas instituições e contatos para me ajudar a encontrar um emprego.	2	4,81	0,95	5	1	6	1,8	28	69,8
23. encontrar um trabalho adequado com sucesso.	5	5,10	0,86	5	2	6	0,6	19,4	78,9
Definição de Objetivos de Carreira									
<i>Estou confiante de que posso...</i>									
6. avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa.	1	4,77	0,87	5	1	6	0,8	31,9	67
12. resolver os problemas que eu encontrar durante o processo de realização dos meus objetivos de carreira.	2	5,08	0,80	5	2	6	0,6	16,3	82,5
18. dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos na carreira (ou profissão).	1	5,09	0,84	5	2	6	0,2	20,9	78,7
24. melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos profissionais e de carreira.	1	5,32	0,78	6	2	6	0,4	13,2	86,2

Uma outra observação relevante diz respeito à dispersão das respostas: os valores mínimos foram 1 ou 2 para a maioria dos itens, embora observa-se o valor mínimo 3 no item 15, enquanto o valor máximo foi 6 para todos os itens, o que evidencia a variabilidade de respostas e a sensibilidade dos itens às diferenças individuais. Apesar disso, a apreciação da concentração das respostas nas diferentes faixas de pontuação da escala, bem como das medidas de tendência central, evidencia assimetria para a direita, o que implica em elevados escores de autoeficácia para a amostra, confirmados mais adiante na distribuição dos resultados das subescalas.

As médias variaram de 4,61 (para o item 22 “redigir uma carta de apresentação para busca de emprego”) a 5,35 (para o item 8 “me relacionar bem com pessoas do sexo oposto no

trabalho”), com mediana 5,03 e modas 5 e 6. Verifica-se que as médias observadas foram notadamente mais elevadas em comparação ao estudo de Yuen et al. (2005), no qual variaram entre 3,95 e 4,57. Já os desvios padrão apresentaram valores entre 0,77 e 1,07, ligeiramente menores que naquele estudo, quando variaram entre 0,91 e 1,10, o que sugere maior homogeneidade da amostra brasileira no tocante à autoeficácia. É fato que a amostra chinesa era significativamente maior que a brasileira (6776 participantes), o que por si só favorece uma observação mais heterogênea das variáveis. No entanto, é preciso lembrar também a especificidade da amostra brasileira: adolescentes aprendizes, que vivenciam inserção profissional precoce e se submetem a um tipo específico de qualificação para o trabalho, com suporte sócio-profissional especializado na vivência da conciliação e/ou transição escola-trabalho, o que pode favorecer sua autoeficácia de carreira.

A Tabela 14 apresenta a distribuição dos resultados das subescalas do CD-SEI. Para essa pesquisa, adotou-se o cálculo médio dos escores, uma das formas de apuração recomendada pelos autores (Yuen et al., 2004).

Tabela 14 – Distribuição dos resultados das subescalas do CD-SEI – Versão Brasileira.

Subescalas do CD-SEI	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Planejamento de Carreira	5,07	0,65	2,75	6,00
Questões de Gênero na Carreira	5,19	0,61	3,00	6,00
Informação para Escolha Profissional	4,88	0,67	2,50	6,00
Preparação para Busca de Emprego	4,85	0,70	2,50	6,00
Procura de Emprego	5,08	0,58	2,75	6,00
Definição de Objetivos de Carreira	5,07	0,61	3,25	6,00
CD-SEI – Escore Total	5,04	0,52	3,29	6,00

Conforme os critérios de apuração dos resultados propostos originalmente no manual do CD-SEI (Yuen et al., 2004), a pontuação média possível em cada subescala e no escore total do CD-SEI deve variar no intervalo entre 1 e 6, tendo o valor 3,5 como ponto médio. Sendo assim, pode-se considerar que as médias em todas as subescalas foram elevadas para essa amostra, dado que variaram entre 4,85 (em *Preparação para Busca de Emprego*) e 5,19 (em *Questões de Gênero na Carreira*), sempre acima do ponto médio estimado. Essa foi uma tendência observada também em outros estudos, embora as médias evidenciadas tenham se mostrado mais baixas que as encontradas junto à presente amostra. No contexto internacional,

Yuen et al. (2005) observaram médias entre 4,10 e 4,34 entre os adolescentes chineses, enquanto em Portugal, as médias observadas por Teixeira et al. (2011) variaram entre 3,67 e 4,06. Já no Brasil, resultados preliminares da pesquisa de Leal (2012) apresentaram médias entre 4,53 e 5,04 junto aos estudantes do Ensino Médio Regular e entre 4,52 e 4,94 junto aos alunos do Ensino Técnico. Esses resultados parecem sugerir que os aprendizes brasileiros se percebem mais autoeficazes frente às tarefas de carreira avaliadas que os demais. E uma última observação se faz relevante nessa comparação: em todos os estudos as médias mais elevadas se referem à dimensão *Questões de Gênero e Carreira*. Essa tendência pode representar uma boa notícia: adolescentes que participaram em diferentes estudos parecem mais confiantes em se relacionar com pessoas do sexo oposto no trabalho, bem como em lidar com situações de carreira nas quais tenham de enfrentar estigmas de gênero, um sinal de que os mesmos podem estar perdendo força e importância nos diferentes contextos sociais em que esses jovens estão inseridos.

Os desvios padrão variaram entre 0,52 (no score total do CD-SEI) e 0,70 (em *Preparação para Busca de Emprego*). As maiores amplitudes observadas foram de 2,5 a 6, para as dimensões *Informação para Escolha Profissional* e *Preparação para Busca de Emprego*. Já as menores foram de 3,25 a 6 no caso de *Definição de Objetivos de Carreira* e de 3,29 a 6 no caso do escore total do CD-SEI.

Comparando-se as médias observadas nas diferentes dimensões do instrumento, pode-se considerar que o ponto forte da amostra diz respeito às *Questões de Gênero e Carreira*, cuja média foi notadamente mais elevada em comparação com as demais ($M = 5,19$; $DP = 0,61$). Já os principais déficits na autoeficácia de carreira desses adolescentes referem-se a aspectos da *Preparação para a Busca de Emprego* ($M = 4,85$; $DP = 0,70$) e de *Informação para Escolha Profissional* ($M = 4,88$; $DP = 0,67$), que devem ser entendidos como importantes demandas aos programas de Educação à Carreira.

Vale citar que os achados preliminares de Leal (2012) junto aos alunos do Ensino Médio e Técnico, bem como os de Teixeira et al. (2011) em Portugal, apontam esses mesmos déficits, com a diferença de que esses jovens se percebem menos eficazes em relação à escolha profissional que no tocante às tarefas preparatórias à procura de emprego. Essas diferenças poderiam ser previstas, dadas as realidades distintas vividas por adolescentes trabalhadores e não trabalhadores. Enquanto os primeiros têm a preocupação em logo preparar-se e conseguir uma colocação profissional, bem como experimentam os desafios relacionados à busca de um trabalho, os demais podem ainda não terem se atentado a isso, tendo em vista suas possibilidades de primeiro dedicarem-se às tarefas de carreira voltadas à

escolha profissional, igualmente desafiadoras na adolescência. A propósito, tendo em vista que os adolescentes portugueses estão melhor assistidos pelos serviços de carreira disponíveis naquele país, em comparação aos brasileiros, esses resultados, parecem reforçar uma ampla discussão teórica e prática no tocante ao desenvolvimento nessa fase da vida: a percepção da escolha profissional como um de seus principais dilemas.

No geral, a análise da distribuição dos resultados das escalas demonstrou a variabilidade de respostas entre esses adolescentes, evidenciando a sensibilidade do instrumento às diferenças individuais. Mesmo diante de uma amostra que evidenciou crenças de autoeficácia bastante positivas, foi possível observar casos inferiores ao ponto médio estimado em todas as dimensões avaliadas. Conforme comentado anteriormente, isso é fundamental em avaliação psicológica (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2001; Urbina, 2007). Resultado favorável ao uso do instrumento no Brasil, terá confirmações mais relevantes adiante, com as evidências de validade e precisão apresentadas nas seções seguintes.

Os elevados escores, observados nas diferentes dimensões da autoeficácia de carreira, parecem sugerir que a amostra se percebe competente diante das tarefas do desenvolvimento profissional avaliadas, o que é positivo para o grupo e tende a influenciar positivamente seu amadurecimento. Uma vez mais confiantes, tendem a lançar-se mais a experimentações e a engajar-se mais nas formações e na busca de oportunidades, o que amplia seu rol de possibilidades profissionais, bem como as chances de serem melhor sucedidos nas ações que vierem a empreender. Mas vale lembrar que essas observações merecem ainda cautela, pois esse é apenas um dos primeiros estudos brasileiros a adotar o CD-SEI como medida da autoeficácia, ressaltando-se a importância de novos estudos que contribuam para fortalecer as constatações da presente pesquisa. Investigações que venham a confirmar as qualidades métricas do instrumento, especialmente aquelas com design apropriado para se averiguar a validade convergente e discriminante, trarão contribuições significativas para aumentar a confiança nos resultados aferidos pelo CD-SEI. Além disso, estudos que comparem os escores de aprendizes com adolescentes que vivenciem outras realidades de formação profissional, ou mesmo nenhum engajamento em programas dessa natureza, permitirão considerações mais acertadas quanto a de fato possuírem ou não uma autoeficácia de carreira mais elevada.

Teoricamente, ao se colocar em foco o constructo em questão – a autoeficácia de carreira – esses resultados poderiam ser esperados se consideradas algumas características da amostra e dos serviços de Aprendizagem Profissional a que se vinculam. Esses adolescentes, em sua maioria, já estão inseridos no mundo do trabalho, vivenciam uma formação

profissional estruturada, na qual se busca estimular conhecimentos, habilidades e atitudes como bases ao seu desenvolvimento de carreira, e contam com o acompanhamento e suporte de equipe especializada durante todo o processo de sua inserção profissional como aprendiz. A qualificação e o acompanhamento oferecidos, além do monitoramento das atividades realizadas no estágio e da atenção e *feedback* pelos gestores, potencializam não apenas as experiências de sucesso, mas o seu reconhecimento e a devolutiva verbal (que pode se caracterizar como persuasão verbal, como considera a Teoria Social Cognitiva), duas importantes fontes de autoeficácia, segundo Bandura (1997). Além disso, possibilitam a intervenção precoce em possíveis situações difíceis que os aprendizes venham a vivenciar, de modo a minimizar seus impactos negativos, bem como promover ações corretivas favoráveis à melhoria do desempenho e das relações no trabalho. Por consequência, levam também a uma atuação com mais chances de sucesso, que tenderá a ser assim percebida e interpretada pelo jovem, favorecendo sua autoeficácia.

Trazendo essa discussão para as tarefas de carreira específicas que o instrumento aborda, vale considerar as intervenções de carreira promovidas nas duas instituições que cederam espaço a essa pesquisa. Nessas, em geral, as questões de carreira são tratadas sob uma ótica abrangente, considerando-se desde a escolha profissional até a definição de objetivos e o planejamento de como alcançá-los, passando pelos desafios e exigências do mundo do trabalho, além dos instrumentais relevantes à busca e manutenção de emprego. Se esses são os focos do CD-SEI, certamente seus resultados trariam possíveis reflexos dessas experiências. Desse modo, poder-se-ia pensar nesses resultados como possíveis indicadores de sucesso dos serviços oferecidos, embora não se tenha essa pretensão aqui, evidentemente; tanto pelo design de pesquisa pouco adequado a esse objetivo, como pela própria necessidade de novos estudos com o instrumento, conforme já sugerido. No entanto, o uso futuro dessa medida no diagnóstico de necessidades, para nortear as intervenções de carreira e, posteriormente como recurso avaliativo dos resultados das mesmas, certamente trará contribuições significativas à verificação da eficácia dos serviços e à melhoria dos mesmos.

Por outro lado, há que se resgatar as experiências relatadas na literatura científica que, ao mencionarem a aparente falta de perspectivas, desamparo e apatia frente ao futuro por parte dos jovens das camadas populares, especialmente aqueles que precisam lançar-se precocemente ao trabalho, motivaram os interesses de pesquisa geradores deste estudo. Dentre eles, destacaram-se: Duran (1995), Sarriera (1998), Sarriera, Câmara e Berlim (2000), Aguillera (2003), Bressan, Godoy e Lunardelli (2004), Arulmani (2005), Aguillera e Caetano (2005), Silva e Scalda (2005), Dias e Soares (2007) e Costa (2007). É fato que esses relatos

não se pautaram na investigação sistemática da autoeficácia de carreira dos jovens; mas suas observações acerca de um evidente desamparo, ou mesmo pessimismo por parte deles, pareciam sugerir possíveis relações desse quadro com crenças de autoeficácia negativas. No entanto, os resultados que aqui se apresentaram evidenciam a elevada autoeficácia de carreira por parte dos aprendizes da amostra. Ficam algumas questões: será que esses adolescentes são mesmo diferenciados em comparação aos dos demais estudos, apesar de igualmente submetidos a situações de desvantagem socioeconômica? A que são devidas essas diferenças na autoeficácia dos jovens, caso sejam comprovadas? Efeito das intervenções de carreira? E da cultura das instituições dedicadas à sua preparação profissional? Como fomentar neles crenças mais positivas e favoráveis ao engajamento em suas carreiras, mesmo diante dos desafios e limites que a situação socioeconômica das famílias os impõe?

Evidencia-se a necessidade de estudos que avaliem mais sistematicamente a autoeficácia de carreira e os projetos de futuro dos jovens mais pobres, em diferentes contextos e realidades sociais, com diferentes oportunidades e experiências de formação e trabalho, explorando-se as diferentes tarefas pressupostas ao desenvolvimento da carreira. Acredita-se que, assim, será possível verificar quais experiências têm sido mais favoráveis ou desfavoráveis à profissionalização e ao desenvolvimento desses jovens, mapear as realidades de fato prejudiciais, subsidiar ações e políticas no combate às mesmas, bem como estimular aquelas que favoreçam o reconhecimento e o investimento nos serviços que, comprovadamente, promovem benefícios à trajetória de carreira de seus usuários.

Dando continuidade ao estudo do *Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira*, seguem os resultados relativos à validade e precisão do instrumento.

5.1.2.2. Evidências de Validade e Precisão do CD-SEI

O CD-SEI é um instrumento de origem chinesa, cuja primeira versão para uso em contexto brasileiro foi produzida no decorrer dessa pesquisa, conforme mencionado anteriormente. Tendo em vista que seus indicadores de validade de conteúdo foram descritos junto aos cuidados preliminares para sua adaptação (seção 4.4.2.5), a seguir serão apresentados os resultados pertinentes a suas propriedades psicométricas, considerando-se a consistência interna, as correlações entre suas dimensões e a estrutura fatorial.

5.1.2.2.1. Consistência Interna

Como no caso do QEC, apresentado anteriormente, uma análise preliminar da consistência interna do CD-SEI foi pautada na correlação entre cada item e o escore total da subescala a que pertence (correlação item-dimensão), bem como em relação ao instrumento como um todo (correlação item-total). O objetivo foi conferir a homogeneidade dos itens e sua qualidade enquanto representantes das dimensões. Além disso, os coeficientes *Alpha de Cronbach* foram estimados para cada subescala e para o CD-SEI completo.

A Tabela 15 apresenta esses resultados.

Tabela 15 – Coeficientes de confiabilidade do CD-SEI – Versão Brasileira.

Dimensão (Alpha)	Itens <i>Estou confiante de que posso...</i>	Correlação Item-Dimensão	Correlação Item-Total
Planejamento de Carreira Alfa (α) = 0,76	1. equilibrar meus interesses e perspectivas futuras.	0,541	0,562
	7. explorar (pesquisar) diferentes carreiras (ou profissões) nas áreas de meu interesse.	0,536	0,578
	13. compreender minhas habilidades, de modo a me auxiliar na escolha de uma carreira (ou profissão).	0,560	0,686
	19. escolher cursos técnicos, tecnológicos ou superiores com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional.	0,583	0,667
Questões de Gênero na Carreira Alfa (α) = 0,69	2. compreender a relação entre o meu sexo e a escolha de uma carreira.	0,410	0,481
	8. me relacionar bem com pessoas do sexo oposto no trabalho.	0,448	0,529
	14. fazer uso dos pontos positivos de ser um homem ou uma mulher no trabalho.	0,562	0,645
	20. lidar com obstáculos, críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira que é desempenhada principalmente por pessoas do sexo oposto.	0,466	0,562
Informação para Escolha Profissional Alfa (α) = 0,78	3. compreender um programa de formação profissional antes de me matricular nele.	0,514	0,605
	9. coletar informações tais como critérios de admissão e procedimentos de seleção de cursos das escolas de formação profissional.	0,643	0,663
	15. pensar sobre a relação entre a minha escolha de área e as perspectivas de carreira.	0,606	0,683
	21. selecionar e me inscrever em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações econômicas (por exemplo, mudanças, crises) e demandas de trabalho.	0,568	0,636
Preparação para Busca de Emprego Alfa (α) = 0,72	4. dominar técnicas gerais para participar de entrevista de emprego ou estágio (por exemplo, aparência, modos de falar, etc.).	0,453	0,568
	10. preencher formulários de pedido de emprego com exatidão.	0,529	0,624
	16. preparar meu próprio currículo resumido.	0,514	0,554
	22. redigir uma carta de apresentação para busca de emprego.	0,538	0,547
Procura de Emprego Alfa (α) = 0,69	5. manter a energia para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.	0,390	0,511
	11. procurar trabalho adequado de acordo com meus interesses e capacidades.	0,537	0,672
	17. conseguir ajuda de algumas instituições e contatos para me ajudar a encontrar um emprego.	0,420	0,524
	23. encontrar um trabalho adequado com sucesso	0,546	0,634

“continua”

Dimensão (Alpha)	Itens <i>Estou confiante de que posso...</i>	Correlação Item-Dimensão	Correlação Item-Total
Definição de Objetivos de Carreira Alfa (α) = 0,76	6. avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa.	0,468	0,538
	12. resolver os problemas que eu encontrar durante o processo de realização dos meus objetivos de carreira.	0,638	0,727
	18. dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos na carreira (ou profissão).	0,604	0,686
	24. melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos profissionais e de carreira.	0,514	0,585
Alfa (α) = 0,94			

As correlações item-total observadas nesse estudo variaram entre 0,48 e 0,72, mostrando-se similares às obtidas no estudo de Yuen et al. (2005) em Hong Kong (entre 0,52 e 0,72). No geral, pode-se considerar que as diferenças entre os valores das correlações item-total observados nos dois estudos foram pequenas, sendo que todas essas correlações foram positivas e a variabilidade encontrada entre os índices correlacionais foram muito próximas, o que dispensa uma explicação mais detalhada. Diante disso, avalia-se que os itens parecem ser compreendidos e respondidos de forma semelhante por adolescentes brasileiros e chineses, um possível preditor da consistência interna do CD-SEI numa perspectiva transcultural.

No entanto, vale considerar que essa observação merece ainda cautela, na medida em que demanda análises mais refinadas para melhor elucidar semelhanças e diferenças no padrão de resposta dos jovens nas diferentes culturas, como a análise fatorial apresentada mais adiante. Além disso, são necessários mais estudos nacionais com o instrumento, com maior número de participantes e em condições educacionais diversas, tendo em vista a especificidade da amostra do presente estudo (adolescentes de famílias de baixa renda que vivenciam necessidades de inserção profissional precoce e participam de programas de Aprendizagem Profissional).

Considerando-se as correlações item-dimensão, para efeito de análise independente das subescalas que compõem o CD-SEI, deve-se destacar uma primeira constatação: o menor coeficiente observado foi 0,39, o que pode ser avaliado como muito bom. As menores variabilidades internas observadas foram referentes às subescalas *Planejamento de Carreira* (entre 0,53 e 0,58) e *Preparação para Busca de Emprego* (entre 0,45 e 0,53). Nas demais a variabilidade mostrou-se relativamente maior: os coeficientes variaram entre 0,51 e 0,64 na dimensão *Informação para Escolha Profissional*; de 0,41 a 0,56 em *Questões de Gênero e Carreira*; de 0,39 a 0,54 para *Procura de Emprego*; e de 0,46 a 0,63 em *Definição de Objetivos de Carreira*. Vale citar que, apesar das pequenas diferenças identificadas entre os

estudos, em quase todas as dimensões avaliadas pelo CD-SEI, à exceção de Planejamento de Carreira, as variabilidades observadas no Brasil foram superiores às encontradas no contexto chinês.

O coeficiente *Alpha de Cronbach* para a escala total foi excelente, com valor 0,94. Já a análise das subescalas de maneira independente apresentou valores em sua maioria superiores a 0,70, o que é considerado desejável. Os menores valores foram observados em relação às dimensões *Questões de Gênero e Carreira* ($\alpha = 0,69$) e *Procura de Emprego* ($\alpha = 0,69$), também considerados satisfatórios, seguidas por *Preparação para Busca de Emprego* ($\alpha = 0,72$). Já os maiores se referiram a *Informação para Escolha Profissional* ($\alpha = 0,78$), *Planejamento de Carreira* ($\alpha = 0,76$) e *Definição de Objetivos de Carreira* ($\alpha = 0,76$).

Para comparação dos resultados de estudos já realizados com o instrumento e também das dimensões entre si, a Tabela 16 apresenta os coeficientes *Alpha* para cada subescala nas diferentes versões analisadas.

Tabela 16 - Comparativo dos Coeficientes Alpha do CD-SEI para as versões chinesa, portuguesa e brasileira.

Escala e subescalas	Alphas de Cronbach		
	Versão Chinesa*	Versão Portuguesa**	Versão Brasileira
01. Planejamento de Carreira	0,78	0,74	0,76
02. Questões de Gênero na Carreira	0,77	0,72	0,69
03. Informação para Escolha Profissional	0,80	0,79	0,78
04. Preparação para Busca de Emprego	0,80	0,70	0,72
05. Procura de Emprego	0,77	0,72	0,69
06. Definição de Objetivos de Carreira	0,82	0,72	0,76
07. CD-SEI Total	0,95	-	0,94

Nota: * Fonte: Yuen et al. (2005). ** Resultados baseados no achados de Lopes (2010) e Teixeira et al. (2011).

Observa-se que os valores encontrados no presente estudo foram, em sua maioria, mais próximos aos da versão portuguesa que aos da versão original chinesa, o que já era esperado, tendo em vista as maiores afinidades socioculturais entre países ocidentais que desses com os orientais. Além disso, a própria história se encarrega de explicar as maiores semelhanças de comportamento entre Brasil e Portugal. Já os coeficientes *Alpha* para a amostra chinesa mostraram-se mais elevados, embora se avalie que os três conjuntos de resultados são fortemente comparáveis entre si.

Em sua totalidade, os resultados dessa seção mostraram-se favoráveis ao uso do CD-SEI na realidade brasileira, evidenciando precisão e elevada consistência fatorial da medida.

Diante disso, buscou-se analisar as correlações entre as escalas que compõem o CD-SEI. Os resultados são apresentados a seguir.

5.1.2.2.2. Matriz de Correlações entre as escalas

Para verificar se as escalas que compõem o CD-SEI se referem a um constructo unidimensional, analisou-se a matriz de correlações entre elas, apresentada na Tabela 17.

Como pode ser observado, os coeficientes de correlação variaram entre 0,57 (*Planejamento de Carreira e Preparação para Busca de Emprego*) e 0,80 (*Preparação para Busca de Emprego e Procura de Emprego*), com mediana em 0,65 (valor resultante em duas combinações com *Questões de Gênero e Carreira: Informação para Escolha Profissional e Definição de Objetivos de Carreira*). Dentre as maiores correlações, vale destacar ainda a configurada entre *Planejamento de Carreira e Definição de Objetivos de Carreira* (0,75), bem como entre ambas e *Informação para Escolha Profissional* (0,70), resultado refletido com evidência na análise fatorial que se apresenta mais adiante. No geral, pode-se afirmar que os coeficientes de correlação entre as seis subescalas foram notadamente elevados, evidenciando que tratam de um conceito unidimensional, no caso a autoeficácia no domínio da carreira.

Tabela 17 - Matriz de correlações entre as subescalas do CD-SEI - Versão Brasileira.

Subescalas	Subescalas					
	01	02	03	04	05	06
01. Planejamento de Carreira	--	0,64*	0,70*	0,57*	0,60*	0,75*
02. Questões de Gênero na Carreira		--	0,65*	0,60*	0,60*	0,65*
03. Informação para Escolha Profissional			--	0,64*	0,66*	0,70*
04. Preparação para Busca de Emprego				--	0,80*	0,63*
05. Procura de Emprego					--	0,66*
06. Definição de Objetivos de Carreira						--

Nota: $p < 0,01$.

Mas vale ainda outra observação: para esse estudo, as correlações observadas foram equivalentes aos achados de estudos internacionais. No contexto português, Lopes e Teixeira (2012) encontraram correlações entre 0,60 e 0,76; e no estudo de Teixeira et al. (2011) ficaram entre 0,43 e 0,73. Já no contexto cultural de origem do instrumento, o chinês, Yuen et

al. (2005) encontraram correlações entre 0,65 e 0,82. Esses resultados parecem evidenciar que os adolescentes respondem ao instrumento de modo semelhante nas três situações.

O próximo passo foi confirmar a estrutura fatorial do CD-SEI a partir de análises fatoriais. Os resultados são apresentados a seguir.

5.1.2.2.3. Estrutura fatorial

Antes de proceder às análises fatoriais propriamente ditas, algumas estatísticas são requeridas como análise preliminar de modo a verificar se a matriz de resultados é fatorável, a fim de possibilitar melhor confiança aos resultados (Pasquali, 2003; Balbinotti, 2005). Desse modo, foi estimado o coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,94$), resultando um valor considerado por Kaiser (1974) como excelente, assim como aplicado o teste de esfericidade de Bartlett ($p<0,0001$). Esses resultados indicam que as correlações entre os itens são favoráveis a se proceder com um modelo de análise fatorial exploratória, sendo considerados suficientes e até mesmo desejáveis para tal análise.

Partindo para a tentativa de confirmar a estrutura fatorial do instrumento CD-SEI, optou-se pela utilização da Análise Fatorial dos Eixos Principais (PAF), conforme recomendam Tabachnick e Fidell (1989), tendo sido adotada a rotação pelo método Varimax, que é mais precisa segundo Pasquali (2003) e foi a adotada nos estudos anteriores com o instrumento. Os resultados sugeriram uma estrutura empírica de 3 fatores, que explica 46,9 % da variância total da resposta dos participantes aos itens do instrumento. Essa solução mostrou-se adequada tendo em vista o critério fundamental dos valores próprios superiores a 1 para a extração dos fatores, conforme recomendam Hair et al. (2005).

A Tabela 18 apresenta a saturação dos itens nos fatores extraídos, além dos valores próprios dos fatores e da variância por eles explicada. Optou-se por organizar a apresentação dos itens segundo a composição das subescalas propostas no instrumento original, de modo a facilitar a identificação das diferenças e do possível agrupamento de dimensões afins. Foram apresentadas as saturações superiores a 0,30 e destacadas em negrito as mais elevadas em cada item.

Tabela 18 – Análise dos Eixos Principais (PAF) com rotação Varimax do CD-SEI – Versão Brasileira.

Itens em cada subescala <i>Estou confiante de que posso...</i>	Fatores		
	1	2	3
Planejamento de Carreira			
1. equilibrar meus interesses e perspectivas futuras.	0,655		
7. explorar (pesquisar) diferentes carreiras (ou profissões) nas áreas de meu interesse.	0,524	0,358	
13. compreender minhas habilidades, de modo a me auxiliar na escolha de uma carreira (ou profissão).	0,524	0,507	
19. escolher cursos técnicos, tecnológicos ou superiores com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional.	0,635	0,336	
Questões de Gênero na Carreira			
2. compreender a relação entre o meu sexo e a escolha de uma carreira.		0,534	
8. me relacionar bem com pessoas do sexo oposto no trabalho.		0,591	
14. fazer uso dos pontos positivos de ser um homem ou uma mulher no trabalho.	0,338	0,488	0,361
20. lidar com obstáculos, críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira que é desempenhada principalmente por pessoas do sexo oposto.	0,439		0,333
Informação para Escolha Profissional			
3. compreender um programa de formação profissional antes de me matricular nele.		0,651	
9. coletar informações tais como critérios de admissão e procedimentos de seleção de cursos das escolas de formação profissional.	0,381	0,490	0,316
15. pensar sobre a relação entre a minha escolha de área e as perspectivas de carreira.	0,570	0,469	
21. selecionar e me inscrever em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações econômicas (por exemplo, mudanças, crises) e demandas de trabalho.	0,531		0,482
Preparação para a Busca de Emprego			
4. dominar técnicas gerais para participar de entrevista de emprego ou estágio (por exemplo, aparência, modos de falar, etc.).		0,649	
10. preencher formulários de pedido de emprego com exatidão.		0,582	0,386
16. preparar meu próprio currículo resumido.			0,718
22. redigir uma carta de apresentação para busca de emprego.			0,538
Procura de Emprego			
5. manter a energia para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.		0,632	
11. procurar trabalho adequado de acordo com meus interesses e capacidades.	0,500	0,494	
17. conseguir ajuda de algumas instituições e contatos para me ajudar a encontrar um emprego.			0,749
23. encontrar um trabalho adequado com sucesso	0,667		0,395
Definição de Objetivos de Carreira			
6. avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa.	0,507	0,353	
12. resolver os problemas que eu encontrar durante o processo de realização dos meus objetivos de carreira.	0,601	0,447	
18. dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos na carreira (ou profissão).	0,554	0,324	0,353
24. melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos profissionais e de carreira.	0,637		
<i>Eigenvalues</i> (valores próprios)	8,868	1,258	1,152
% da variância explicada (46,994%)	36,950	5,242	4,802
KMO =0,944			

Nota: destaque em negrito das saturações mais elevadas de cada item.

Direcionando-se à análise da estrutura fatorial aqui resultante, observa-se que o primeiro fator representa cerca de 37% da variância total e é essencialmente definido pelo agrupamento das escalas *Planejamento de Carreira* e *Definição de Objetivos de Carreira*, a que são acrescidos três itens de *Informação para Escolha Profissional*, bem como dois de *Questões de Gênero e Carreira* e de *Procura de Emprego*. Já o segundo fator é composto por três dos quatro itens das escalas *Questões de Gênero e Carreira* e *Informação para Escolha Profissional*, ocorrendo o mesmo para as escalas *Planejamento de Carreira* e *Definição de Objetivos de Carreira*, embora com saturações de menor intensidade se comparadas às apresentadas por esses itens no fator 1. Além disso, o fator 2 conta ainda com dois itens dos quatro das escalas *Preparação para a Procura de Emprego* e *Procura de Emprego*. Por fim, o fator 3 foi definido por três itens dos quatro da escala *Preparação para a Procura de Emprego* e dois itens das escalas *Questões de Gênero e Carreira*, *Informação para Escolha Profissional* e *Procura de Emprego*, bem como um item de *Definição de Objetivos de Carreira*.

A estrutura empírica aqui revelada para o CD-SEI não confirmou a proposta originalmente por Yuen et al. (2005), que pressupunha seis fatores definidos pelas seis dimensões exploradas nas respectivas subescalas do instrumento. No entanto, o estudo de Teixeira et al. (2011) em Portugal também não identificou essas subescalas tão claramente como fatores, apesar dos resultados terem se mostrado mais comparáveis à proposta original. A esse respeito, Reichenheim e Moraes (2007) alertam para o fato de que diferenças populacionais específicas entre os estudos podem interferir na performance dos instrumentos. Isso possivelmente explica as discrepâncias por hora reveladas junto à amostra da presente pesquisa, tendo em vista suas particularidades: adolescentes de famílias de baixa renda, trabalhadores na condição de aprendizes.

Mas, diante de tais discrepâncias, como proceder em relação à análise dos escores e à interpretação dos resultados individuais? Em busca de solução mais adequada, uma alternativa seria adotar exclusivamente o escore total do CD-SEI como resultado da medida, apoiando-se no teste do *scree plot*, que parece sugerir a estrutura unifatorial do instrumento, conforme pode ser observado no Apêndice I. No contexto da presente pesquisa essa hipótese foi confirmada pela Análise Paralela de Horn, tendo ficado evidente a sua adequação. No entanto, tendo diferido dos resultados de um estudo piloto desenvolvido por Leal, Aguillera e Melo-Silva (2012) com amostra de adolescentes mais heterogênea e da mesma região geográfica dos aprendizes, essa solução merece cautela, tendo em vista a especificidade da amostra da presente pesquisa. Aqui valem algumas considerações.

A necessidade de vários estudos com um dado instrumento para que se possa atestar suas propriedades psicométricas é mencionada por diversos autores, como Anastasi e Urbina (2000), Pasquali (2001, 2003), Balbinotti (2005), Urbina (2007), Alves, Souza e Baptista (2011). O presente estudo é apenas o primeiro a adotar o CD-SEI no país, desenvolvido paralelamente ao de Leal (2012), ainda em andamento. Desse modo, outros estudos precisam ser ainda desenvolvidos, no intuito de verificar evidências de validade e precisão da medida, junto a populações menos específicas e adotando estratégias de amostragem que permitam caracterizar mais amplamente a realidade dos jovens brasileiros, para que possam ser tomadas decisões acerca de novos parâmetros de avaliação a partir de seu uso.

Além disso, vários dos resultados aqui observados evidenciam semelhanças no padrão de respostas dos adolescentes nas diferentes culturas, inclusive atestando a elevada consistência fatorial da medida, o que é favorável à decisão de manter as análises seguindo-se a proposta original. A autonomia do pesquisador em casos como esse é prevista na literatura por Pasquali (2001) e Reichenheim e Moraes (2007). Cabe ao pesquisador tomar uma decisão, que deve apoiar-se no corte conceitual e teórico originalmente proposto, analisando-se o quanto cabível é à nova realidade a que o instrumento servirá. Segundo Reichenheim e Moraes (2007), deve-se avaliar ainda o quanto se ganha com o uso do mesmo nesse contexto, bem como o quanto se perde em termos de generalização e comparabilidade de resultados, caso venha a propor mudanças ou novos parâmetros de avaliação a partir do uso dessa medida.

Sobre a pertinência do enfoque conceitual e teórico do CD-SEI, bem como de sua aplicabilidade prática na realidade brasileira, não ficam quaisquer dúvidas. Tem suas bases na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977, 1986) e na Teoria Social Cognitiva de Carreira de Lent, Brown e Hackett (1994), na medida em que se dedica à análise da autoeficácia aplicada ao desenvolvimento de carreira, construto cuja relevância tem sido comprovada por muitos estudos ao redor do mundo e no país. Sob influência da Teoria do Desenvolvimento da Carreira ao Longo da Vida e do Modelo Abrangente de Orientação de Gysbers (1998, 2000, 2004), analisa dimensões desse constructo direcionadas às tarefas de carreira na transição escola-trabalho, mas sob a perspectiva de competências úteis às diversas transições de carreira ao longo da vida. Além disso, seus eixos de análise se referem aos aspectos centrais do modelo interventivo. Desenvolvido para explorar habilidades e déficits dos estudantes com o objetivo de nortear intervenções de carreira no contexto escolar, serve não apenas ao diagnóstico de necessidades, mas também à avaliação dos resultados dessas ações após realizadas. Sendo assim, os ganhos com o uso do instrumento não se restringem apenas às vantagens práticas da interpretação dos resultados individuais, mas se ampliam com o alcance

social do uso que se pretende fazer das informações com ele coletadas. Já as evidentes perdas da comparabilidade de resultados com estudos internacionais, diante de uma possível decisão precoce de revisão dos parâmetros de avaliação, por si só dispensam discussão.

Em síntese, esses argumentos e uma apreciação geral dos resultados discutidos nessa seção (5.1.2) apoiam a decisão de manter, para a presente pesquisa, os padrões originais de análise dos resultados do CD-SEI, tendo em vista a intenção de comparar seus resultados com os dos estudos anteriores. Sugere-se, no entanto, que novos estudos sejam realizados com esse instrumento a fim de melhor investigar aprimoramentos necessários e, ao implementá-los, atestar novamente suas propriedades psicométricas numa perspectiva transcultural, tendo em conta a forte evidência de unidimensionalidade do CD-SEI encontrada na presente pesquisa, bem como o viés de ter sido realizada junto a amostra tão específica.

A seguir se apresenta a comparação dos resultados do QEC e do CD-SEI, como forma de estudo da validade dos construtos a que se referem.

5.1.3. Evidências de Validade baseadas na comparação entre as medidas

O estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos adaptados nessa pesquisa contou com uma última análise: a comparação entre as medidas para efeito de investigar evidências de validade. Esse procedimento é uma importante estratégia no estudo da validade de construto, podendo ser adotado relacionando testes que se dedicam a medir as mesmas características, características teoricamente relacionadas ou mesmo características diferentes (Pasquali, 2001, 2003; Balbinotti, 2005; Urbina, 2007; Reichenheim & Moraes, 2007; Alves, Souza & Baptista, 2011). Para essa pesquisa, a comparação entre os instrumentos QEC e CD-SEI mostrou-se adequada, tendo em vista que os constructos explorados por ambos (maturidade vocacional e autoeficácia para o desenvolvimento da carreira) são distintos, mas teoricamente relacionados enquanto pertinentes ao domínio da carreira. Além disso, podem ser considerados parecidos, dado que exploram tarefas em comum, embora a formulação os diferencie: enquanto a maturidade enfoca tarefas já realizadas pelo indivíduo, conhecimentos que possui e o que leva em consideração nas suas escolhas, a autoeficácia direciona-se a avaliar o quanto as pessoas se percebem eficazes para empreender essas tarefas e escolhas.

Sendo assim, dois procedimentos foram adotados para comparar os instrumentos. O primeiro deles foi uma análise correlacional entre as subescalas de ambos os instrumentos, pautada nas correlações bivariadas de Pearson. Esse procedimento foi proposto com o

objetivo de observar se eram comprovadas estatisticamente as relações entre ambas as medidas, bem como observar a intensidade do relacionamento dos coeficientes de correlação observados. Em seguida, foi proposta uma Análise Fatorial Exploratória, com extração dos fatores pelo método de Componentes Principais e rotação Varimax, no intuito de verificar a distinção entre os construtos.

5.1.3.1 Correlações entre as subescalas do QEC e do CD-SEI

Como apresentado anteriormente, o relacionamento entre ambos os instrumentos foi investigado a partir das correlações bivariadas entre suas subescalas. Os resultados são apresentados na Tabela 19. Foram observadas correlações positivas e significativas ($p < 0,01$) entre todas as subescalas dos dois instrumentos, o que já era esperado, se ambos se dedicam à avaliação no domínio da carreira. Já a intensidade do relacionamento retratada pelos coeficientes estimados variou de fraca a moderada. Isso também era previsto em razão da distinção entre ambos os instrumentos, bem como da maior proximidade teórica entre algumas das dimensões avaliadas se comparadas a outras.

Observaram-se relações fracas das subescalas *Sentido e Importância do Trabalho* e *Preparação para a Carreira – Exploração* (e suas componentes) com todas as subescalas de autoeficácia. Do mesmo modo, relações fracas foram observadas entre a subescala *Questões de Gênero e Carreira* com praticamente todas as dimensões da maturidade, à exceção dos escores totais da *Preparação para a Carreira – Planificação* e do QEC.

Relações de intensidade moderada foram evidenciadas entre as dimensões de autoeficácia e os escores totais de *Preparação para a Carreira – Planificação* (entre 0,44 e 0,61) e de maturidade profissional do QEC (entre 0,41 e 0,60). O mesmo é observado entre as dimensões da maturidade cujo enfoque era a planificação e o escore total de autoeficácia do CD-SEI.

Tabela 19 - Coeficientes de Correlação (r de Pearson) entre os escores nas escalas e subescalas do Questionário de Educação à Carreira – QEC e do Inventário de Autoeficácia para o Desenvolvimento da Carreira – CD-SEI.

Escala e Subescalas – QEC	Escala e Subescalas – CD-SEI						CD-SEI Total
	Planejamento de Carreira	Questões de Gênero na Carreira	Informação para Escolha Profissional	Preparação para Busca de Emprego	Procura de Emprego	Definição de Objetivos de Carreira	
01. Sentido e Importância do Trabalho	0,248**	0,234**	0,251**	0,187**	0,229**	0,229**	0,250**
02. Passos realizados	0,339**	0,279**	0,356**	0,387**	0,371**	0,388**	0,418**
03. Aspectos considerados	0,466**	0,382**	0,493**	0,432**	0,426**	0,478**	0,521**
04. Profissão Preferida	0,361**	0,298**	0,407**	0,304**	0,333**	0,403**	0,404**
05. Pesquisa de Emprego	0,367**	0,317**	0,422**	0,473**	0,428**	0,438**	0,464**
06. Pessoas e Fontes Consultadas	0,206**	0,147**	0,221**	0,251**	0,287**	0,197**	0,248**
07. Atividades Realizadas	0,264**	0,182**	0,258**	0,300**	0,315**	0,265**	0,310**
08. Preparação para a Carreira - Planificação	0,540**	0,440**	0,557**	0,525**	0,521**	0,588**	0,619**
09. Preparação para a Carreira - Exploração	0,262**	0,185**	0,261**	0,302**	0,332**	0,262**	0,308**
10. QEC- Total	0,539**	0,416**	0,530**	0,514**	0,542**	0,559**	0,602**

**p<0,01

Numa análise mais pormenorizada, alguns desses resultados merecem destaque. É o caso da maturidade nos *Aspectos Considerados*, *Profissão Preferida* e *Pesquisa de Emprego* com a autoeficácia na *Informação para Escolha Profissional* e *Definição de Objetivos de Carreira*. O mesmo ocorre entre a maturidade nos *Aspectos Considerados* e *Pesquisa e Conservação de Emprego* e a autoeficácia na *Preparação para Busca de Emprego* e na *Procura de Emprego*. Em síntese, aqueles adolescentes mais maduros nesses aspectos tendem a se perceberem mais eficazes nessas dimensões do desenvolvimento da carreira. Avalia-se que esses resultados foram bastante consistentes e, sustentados nos modelos teóricos a que pertencem, parecem importantes indicadores da validade de construto dos instrumentos. Um primeiro ponto a se considerar é que ambos estão focados em tarefas do desenvolvimento da carreira, com a diferença de serem analisadas sob a ótica da maturidade, no caso do QEC, e da autoeficácia, no caso do CD-SEI. Nesse caso, cabe a análise de algumas aproximações teóricas entre a perspectiva desenvolvimentista e a perspectiva social cognitiva de carreira.

O pressuposto básico da teoria desenvolvimentista é que as pessoas visam desenvolver e realizar, numa carreira profissional, à custa de um certo volume de compromissos, os seus conceitos de si profissionais; lembrando que todos possuem uma constelação de autoconceitos, cada um dos quais funcionando como um retrato de si num dado papel, numa situação específica, em vias de efetuar certo rol de funções ou de estar em certa rede de relações. Sendo assim, se considera o autoconceito como determinante das escolhas de carreira, sob esse ângulo está apoiada no pensamento autorreferente tanto quanto a perspectiva social cognitiva, cuja principal contribuição está na elucidação da influência da autoeficácia nas escolhas de carreira. Mas cabe aqui uma distinção: enquanto o autoconceito trata da percepção relativa ao conjunto de atributos que uma pessoa considera possuir, a autoeficácia direciona-se especificamente às competências que ela julga ter para a realização de determinadas tarefas. Em ambas as teorias defende-se que essas crenças acerca de si mesmas direcionarão as decisões de carreira das pessoas. Esse posicionamento pauta-se em constatações acerca de duas tendências: delas buscarem aproximação com oportunidades profissionais que consolidem suas habilidades e talentos, bem como evitem aquelas que envolvam exigências distintas das características e habilidades que julgam ter.

Mas, onde a maturidade de carreira se encaixa nesse contexto? Importante conceito da teoria desenvolvimentista de carreira, a maturidade profissional designa a capacidade das pessoas de enfrentarem, em dada circunstância, tanto as exigências do meio como as suas próprias, mostrando-se capazes de se envolverem em processos de síntese e/ou compromisso entre os fatores individuais e sociais, entre seus autoconceitos e a realidade. Do ponto de vista

social, tende a ser definida pela comparação entre as tarefas desenvolvimentais empreendidas pela pessoa com aquelas esperadas dela em tal fase da vida. Já do ponto de vista psicológico, define-se pela comparação dos recursos cognitivos e afetivos da pessoa com os necessários para a realização dessas tarefas. Sendo assim, considera-se que o conceito de maturidade vocacional está evidentemente apoiado no de autoconceito, assim como deve refletir-se no de autoeficácia quando das comparações teoricamente pressupostas: ao se perceberem mais maduros pelo empreendimento de dadas tarefas, se bem sucedidas é natural que se sintam mais eficazes quanto às mesmas. Os resultados aqui demonstrados pela amostra de adolescentes aprendizes corroboram essas considerações teóricas.

Vale considerar ainda que ambas, autoeficácia e maturidade de carreira, embora evidentemente distintas, nascem das mesmas origens na trajetória de vida das pessoas, se configuram como construções psicossociais. São igualmente produtos da interação entre características herdadas e capacidades ou habilidades produzidas pela formação e história de vida das pessoas, por oportunidades que tenham de observar e desempenhar diferentes papéis, por avaliações da capacidade para os desempenhar emitidas pelos superiores e pares.

Por fim, faz-se relevante discutir o fato dos resultados terem evidenciado relações mais fortes entre a maturidade relativa ao planejamento da carreira, especificamente, e a autoeficácia para o desenvolvimento de carreira. É fato que a exploração sustenta, até certo ponto, o planejamento, chegando por vezes a ser compreendida como uma etapa desse processo, tendo em vista que o alimenta com informações, amplia possibilidades e/ou restrições, mais sustentadas no realismo que na fantasia ou em visões distorcidas das formações e do trabalho. No entanto, enquanto a exploração envolve habilidades mais do campo da ação e se pauta na busca de ajuda e/ou informações junto a outrem, no contexto social, o planejamento exige mais das pessoas no tocante à reflexão, bem como à apreciação de aspectos subjetivos (como os conceitos de si e a autoeficácia, por exemplo) e de ações empreendidas e a empreender por si mesmas. Apoia-se no uso das informações e apoios, mas caracteriza-se por uma avaliação dessa realidade externa conjuntamente a aspectos subjetivos, além do exercício de definir objetivos (segundo seus valores, interesses, capacidades e oportunidades) e traçar meios de torná-los possíveis em dadas circunstâncias. Envolve, portanto, atividades de natureza analítica e estratégica, mais que meramente exploratórias, implicando em maior elaboração tanto cognitiva como afetiva.

Tendo em vista o relacionamento entre os instrumentos QEC e CD-SEI, dada sua pertinência ao um mesmo domínio, no caso o da carreira, o próximo passo foi verificar se

ambos tratam de constructos distintos. A análise em componentes principais está descrita a seguir.

5.1.3.2 Análise em Componentes Principais

Os resultados da análise em componentes principais estão organizados na Tabela 20. Evidenciaram-se três fatores, que distinguiram notadamente os dois instrumentos. As subescalas do CD-SEI carregaram no fator 1, enquanto as subescalas do QEC carregaram nos outros dois. Vale destacar que a divisão observada entre os componentes do QEC se justificam pela sua própria estrutura, uma vez que é composto por três subescalas relativamente independentes. Nesse sentido, cabe destacar que as subescalas pertinentes à *Preparação para a Carreira – Planificação* foram agrupadas no fator 2 em conjunto com a subescala *Sentido e Importância do Trabalho*, enquanto as que se referem à *Preparação para a Carreira – Exploração* ficaram concentradas no fator 3.

Tabela 20 - Análise dos Componentes Principais com rotação Varimax considerando-se as escalas e subescalas dos instrumentos CD-SEI e QEC.

Escalas e Subescalas	Componentes		
	1	2	3
CD-SEI 1. Planejamento de Carreira	0,794		
CD-SEI 2. Questões de Gênero na Carreira	0,793		
CD-SEI 3. Informação para Escolha Profissional	0,814		
CD-SEI 4. Preparação para Busca de Emprego	0,760		
CD-SEI 5. Procura de Emprego	0,819		
CD-SEI 6. Definição de Objetivos de Carreira	0,807		
QEC 1. Sentido e Importância do Trabalho		0,478	
QEC 2. Passos realizados		0,432	
QEC 3. Aspectos considerados		0,806	
QEC 4. Profissão Preferida		0,804	
QEC 5. Pesquisa de Emprego		0,731	
QEC - Preparação para a Carreira – Planificação		0,888	
QEC 6. Pessoas e Fontes Consultadas			0,875
QEC 7. Atividades Realizadas			0,890
QEC - Preparação para a Carreira – Exploração			0,957

Na apreciação desses resultados outro aspecto que merece atenção é a força das saturações fatoriais observadas. Em sua maioria foram superiores a 0,73, um excelente indicador da legitimidade das subescalas como representantes dos fatores. Mas mesmo as duas subescalas do QEC (*Sentido e Importância do Trabalho* e *Passos Efetuados*) que apresentaram saturação inferior mostram-se boas e úteis, com cargas superiores a 0,43. No caso da primeira, esse resultado deve ser decorrente de sua diferenciação, de fato, enquanto subescala independente das demais que compõem o QEC, embora evidentemente relacionada com as mesmas. Já no caso de *Passos Efetuados*, uma possível explicação advém da particularidade da amostra (adolescentes aprendizes), tendo em vista que nesse estudo os resultados dessa subescala apresentaram evidente relação com os Sentidos e Importância do Trabalho revelados por esses adolescentes, tanto quanto com a própria planificação de carreira.

Em suma, esse conjunto de resultados parece comprovar a independência entre os instrumentos de avaliação psicológica aqui analisados.

Encerrando a presente seção (5.1), diante dos resultados nela apresentados, avalia-se que as propriedades psicométricas dos dois instrumentos de avaliação psicológica analisados (QEC e CD-SEI) mostraram-se favoráveis a seu uso na presente pesquisa. Deve-se destacar, no entanto, as recomendações de soluções mais adequadas de análise dos escores para uso em pesquisas futuras no país, bem como a necessidade de novos estudos para exploração mais acurada da estrutura fatorial do CD-SEI.

Dando seguimento aos propósitos dessa pesquisa, a seguir estão apresentados os resultados exploratórios da realidade socioeconômica, acadêmica e profissional da amostra.

5.2 Caracterização sociodemográfica, educacional e profissional dos aprendizes

Essa seção apresenta os dados da etapa exploratória da pesquisa, na qual se buscou caracterizar os adolescentes aprendizes e sua realidade, investigando aspectos sociodemográficos, sua vivência escolar, trajetória de carreira e perspectivas de futuro. Respeitando-se essa mesma ordem, para efeito de organização textual, os resultados estão apresentados de maneira descritiva.

5.2.1. Realidade socioeconômica e familiar

A respeito da realidade socioeconômica e familiar dos adolescentes aprendizes, foram investigados aspectos relacionados à organização social e financeira da família e à participação do adolescente na economia doméstica, além da condição profissional e da escolaridade dos pais. A Tabela 21 apresenta a classificação socioeconômica da família, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2010), além do recebimento de ajuda financeira do governo pela mesma.

Tabela 21 - Classificação socioeconômica da família e recebimento de ajuda financeira governamental.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Classe socioeconômica*	A2	2	0,4 %
	B1	24	5,1 %
	B2	146	31,1 %
	C1	171	36,4 %
	C2	90	19,1 %
	D	23	4,9 %
	E	1	0,2 %
	Não estimado**	13	2,8 %
	Total	470	100 %
Ajuda financeira	Sim	124	26,4%
	Não	333	70,9%
	Não responderam	13	2,7%
	Total	470	100%

Notas: * Característica estimada segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP. ** Casos não estimados por falta de dados em algumas das variáveis adotadas no critério.

Observa-se a predominância de adolescentes cujas famílias pertencem aos estratos econômicos C1 (36,4%), B2 (31,1%) e C2 (19,1%). Mas um dado que merece atenção é a presença de pouco mais de 5% da amostra nos estratos mais extremos³⁶, praticamente em igual número, apesar da leve vantagem para os mais elevados. Essa informação contraria duplamente as expectativas: por um lado esperava-se maior número de adolescentes mais pobres e, por outro, não se previa encontrar aprendizes dos estratos econômicos mais elevados. Isso denota que a aprendizagem profissional, mesmo sendo voltada à população menos favorecida economicamente e adotando esse critério para o ingresso nos programas de formação, tem se mostrado um espaço democrático, aberto a todos, sendo reconhecida e

³⁶ Vale lembrar aqui a limpeza do banco de dados e a exclusão dos casos com valores extremos (*outliers*) para efeito de composição da amostra da pesquisa. Esses são apenas os casos que não foram enquadrados como *outliers*.

buscada também por adolescentes que não precisariam de inserção profissional precoce por motivos financeiros. Por outro lado, deve-se considerar que a população com necessidades mais evidentes nesse sentido, em razão das condições socioeconômicas familiares, são ainda a minoria no contexto das instituições formadoras, pouco têm chegado até elas.

Diante dessa observação, ficam alguns questionamentos: por quê esses adolescentes têm ingressado tão pouco nos programas de aprendizagem profissional? Seria por baixos índices de procura, interesse, conhecimento dessa alternativa? Ou pela dificuldade de aprovação nos processos seletivos, que adotam critérios mínimos de desempenho em provas de língua portuguesa e matemática? Essa população tem priorizado outros meios de inserção profissional? Quais? Essa realidade ainda não foi investigada sistematicamente no contexto específico da aprendizagem profissional, mas a informação fornecida pelas instituições é que a maioria dos alunos dos estratos econômicos mais baixos que se inscrevem nos processos seletivos, possuem defasagem escolar, muitas vezes em razão do histórico de trabalho infantil, não atendendo aos critérios básicos para se tornar aprendiz, seja pela ausência das competências acadêmicas básicas ou até mesmo por não atenderem ao critério de idade mínima previsto. Nesses casos a exclusão é inevitável, na forma como o serviço é proposto, sendo necessária a atenção a outras questões sociais adjacentes.

Cumprе destacar que, neste estudo, a preocupação não é a de considerar a preparação do jovem como solução para os problemas de sobrevivência das famílias dos estratos socioeconômicos mais baixos. Ao contrário, trata-se de buscar alternativas para a construção da carreira em contextos educativos, que viabilizem o exercício pleno da cidadania e a independência de programas de assistência social. A questão da distribuição de renda é um dos problemas mais graves do país, que se resolve com políticas públicas, entre elas as de acesso à educação de qualidade e, nesse domínio, a educação para a carreira. É preciso romper o círculo vicioso vivenciado por grande parte da população de baixa renda: vulnerabilidade socioeconômica, necessidade de inserção precoce no trabalho, prejuízos dessa iniciação profissional à educação e à qualificação, consequente tendência à submissão a trabalho precário (por ser o que lhe resta para sobrevivência) e assim é mantida a condição de vulnerabilidade socioeconômica, que levará seus filhos à mesma trajetória de vida e carreira. Diante desse quadro, defende-se que a qualificação profissional deve ser disponibilizada a todos, assim como garantida a promoção do desenvolvimento básico que possibilite alcançá-la. Medidas mais eficazes no combate à exploração do trabalho infantil são necessárias e urgentes, assim como aquelas em favor de uma iniciação profissional segura, que não prejudique a continuidade dos estudos e que potencialize conhecimentos e habilidades

favoráveis ao desenvolvimento da carreira, ao enfrentamento de suas transições e à aprendizagem ao longo da vida.

Com relação ao recebimento de ajuda financeira governamental pelas famílias, os resultados apontam que cerca de 26,4% da amostra é contemplada por algum programa dessa natureza. No entanto, poucos adolescentes especificaram o programa pelo qual são beneficiados, tendo sido citados apenas os programas Bolsa-Escola e Bolsa-Família. Algumas observações nesse sentido se fazem necessárias, na medida em que é evidente uma inconsistência nesses dados. Primeiramente, o percentual de beneficiados pelos programas governamentais supera o de adolescentes de famílias dos estratos D e E, a que os programas se destinam. Ao se cruzar os dados de classificação socioeconômica e ajuda governamental, no entanto, observa-se que os demais beneficiados pertencem ao estrato C2. Desse modo, entende-se que são contempladas pelos benefícios as famílias dos estratos mais baixos da amostra, de fato. A adoção de critérios distintos para classificação socioeconômica na pesquisa e pelos benefícios, a melhoria das condições de vida das famílias após a inclusão nos programas, ou mesmo a informação inverídica prestada pelos adolescentes são algumas das hipóteses a se considerar para melhor compreender essa realidade. Mas pode-se pensar ainda em um possível viés da presente pesquisa: uma vez que dentre os critérios adotados pela ABEP está o poder de compra, levando em conta os bens de consumo que a família possui, se considerado o momento econômico do país nos últimos anos e a ampliação do acesso da população de baixa renda a esses bens através de alternativas de crédito, facilitadas com o controle da inflação, pode ter ocorrido uma estimativa mais otimista da realidade socioeconômica dessas famílias.

Foram analisados ainda outros dados sociodemográficos, como os referentes à habitação e composição familiar, ocupação dos membros da família e sua contribuição com a renda mensal. Esses resultados estão sistematizados na Tabela 22.

Tabela 22 - Distribuição das respostas relativas a habitação, ocupação dos membros familiares e sua contribuição com a renda mensal.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Residência	Própria	310	66,0%
	Financiada	30	6,4%
	Alugada	85	18,1%
	Cedida/emprestada	35	7,4%
	Outra	4	0,9%
	Não responderam	6	1,3%
	Total	470	100%

“continua”

Variável	Dimensões	N	Frequência
Composição familiar / Nº de pessoas na casa	2 a 3 pessoas	103	21,9%
	4 pessoas	156	33,2%
	5 pessoas	112	23,8%
	6 a 7 pessoas	67	14,2%
	8 ou mais pessoas	19	4%
	Não responderam	13	2,8%
	Total	470	100%
Quantas pessoas trabalham	0 a 1 pessoa	60	12,7%
	2 pessoas	172	36,6%
	3 pessoas	158	33,6%
	4 a 5 pessoas	64	13,6%
	6 ou mais pessoas	4	0,8%
	Não responderam	12	2,6%
	Total	470	100%
Quantas pessoas contribuem com a renda familiar	1 pessoa	80	17,0%
	2 pessoas	194	41,3%
	3 pessoas	125	26,6%
	4 pessoas	39	8,3%
	5 ou mais pessoas	7	1,5%
	Não responderam	25	5,3%
	Total	470	100%
Chefe da família	Pai / Padrasto	248	52,8%
	Mãe	163	34,7%
	Avô ou Avó	21	4,4%
	Ambos os pais	12	2,6%
	Irmão ou irmã	6	1,3%
	Tio ou tia	6	1,3%
	Aprendiz	3	0,6%
	Não respondeu	11	2,3%
	Total	470	100%

Observou-se que a maioria das famílias possui casa própria, realidade declarada por 66% da amostra, mas que chega aos 72,4% se somados os que declararam viver em casa financiada. Pagam aluguel pela moradia 18,1% das famílias e outros 7,4% delas vivem em casa cedida ou emprestada. Apenas 0,9% da amostra assinalou a opção “Outra” disponível no questionário, resultado já esperado em razão de alguns aprendizes serem moradores de abrigos ou entidades assistenciais, e 1,3% não respondeu a essa questão.

Diante desses dados, uma observação se faz relevante: muitos adolescentes que moram com tios e/ou avós, seja por motivo de adoção ou por residência compartilhada/cedida, mesmo que a casa não seja de propriedade da família nuclear e sim desses outros parentes, por exemplo, podem ter assinalado a opção “casa própria”, por assim compreenderem a questão. Nesses casos, a casa é própria de alguém da família, entendida no sentido mais amplo. A

residência compartilhada é uma realidade bastante presente nas camadas populares, como forma de comboio social e ajuda mútua. Talvez uma forma mais conhecida de se tratar essa situação seja a expressão “morar de favor”, bastante usada por adolescentes e famílias na avaliação socioeconômica realizada pelas instituições formadoras.

Em relação à composição familiar, considerando-se o número de pessoas na casa, varia de 2 a 8 ou mais pessoas, sendo 15 o maior número declarado pela amostra. Predominam famílias formadas por 4 pessoas (33,2%), seguidas por aquelas de 5 pessoas (23,8%), de 2 a 3 pessoas (21,9%) e de 6 a 7 pessoas (14,2%). Ao se levantar quantas delas trabalhavam no momento da pesquisa, os resultados demonstram que na maioria das famílias apenas 2 (36,6%) ou 3 (33,6%) pessoas estavam ativas. E no tocante à contribuição com a renda familiar, essa tendência se manteve: o maior número de respostas se concentrou entre 2 (41,3%) e 3 pessoas (26,6%).

Outro aspecto investigado em relação à organização socioeconômica familiar foi quem se considera o chefe da família. Apesar da maioria dos adolescentes ter apontado o pai ou padrasto como ocupante dessa posição (52,8%), observa-se considerável participação das mães nesse sentido (34,7%). Também ficou evidente a colaboração de outros familiares, com especial destaque para os 3 casos em que são os próprios aprendizes os responsáveis por prover o sustento da família.

Buscando conhecer a participação dos adolescentes na economia doméstica, investigou-se sua ajuda com as despesas da casa, a frequência com que contribuem nesse sentido e quanto dispõem do salário com essa finalidade. Os resultados podem ser observados na Tabela 23.

Confirmou-se a participação ativa na economia doméstica por parte de 61,3% dos adolescentes, dado que se mostrou superior nas questões subsequentes, quando 66,4% assinalou a frequência com que contribui para as despesas e 65,9% indicou quanto dispõe do salário para esse fim, ao se somar as respostas positivas nos dois casos. Observa-se que, em sua maioria, os adolescentes prestam contribuição mensal (38,7%) ou contribuem frequentemente (16,2%) com o sustento da família, dispondo de pequena parte do salário (41,9%), da metade dele (16%) ou mais do que isso (8%), com destaque aos 11 adolescentes que dedicam integralmente seus salários às despesas da casa.

Tabela 23 - Distribuição das respostas relativas à participação dos adolescentes aprendizes na economia doméstica.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Ajuda nas despesas da casa	Sim	288	61,3%
	Não	152	32,3%
	Não responderam	30	6,4%
	Total:	470	100%
Frequência	Nunca	71	15,1%
	Raramente	54	11,5%
	Frequentemente	76	16,2%
	Sempre (todo mês)	182	38,7%
	Não responderam	87	18,5%
	Total:	470	100%
Quanto dispõe do salário	Parte pequena do salário	197	41,9%
	Metade do salário	75	16,0%
	Maior parte do salário	27	5,7%
	Todo salário	11	2,3%
	Não responderam	160	34%
	Total:	470	100%

Esses dados demonstram a real necessidade da inserção profissional precoce por parte significativa da amostra, aparentemente atrelada à sobrevivência da família, o que sugere a necessidade de aumentar o rendimento dos provedores. Trata-se de efetivar políticas sociais compensatórias aliadas a políticas educacionais e de qualificação para o desenvolvimento de competências das novas gerações, além daqueles que se direcionem também à qualificação dos adultos.

Um último aspecto investigado em relação à realidade socioeconômica familiar diz respeito à condição profissional de ambos os pais no momento da pesquisa, bem como a sua escolaridade, tendo em vista a relação dessa variável com possíveis oportunidades de emprego. Esses dados estão organizados na Tabela 24.

Em relação à condição profissional, predominava o trabalho com carteira assinada entre pais (45,6%) e mães (49,8%). No caso dos pais, segue-se a essa condição o trabalho por conta própria, apontado por 12,3% da amostra, e o trabalho ocasional, popularmente conhecido como “bicos” (3,2%). Estavam desempregados no momento da pesquisa 2,1% dos pais e 0,9% deles realizavam trabalho temporário. Destaca-se que 35,9% dos aprendizes não responderam a essa questão, o que provavelmente está relacionado a outro dado social relevante: segundo informações das instituições formadoras, muitos adolescentes são órfãos

ou filhos de pais desconhecidos, além daqueles que não têm qualquer convivência com os pais em razão de terem ficado com a mãe quando da separação do casal.

Tabela 24 - Distribuição das respostas relativas à condição profissional e escolaridade dos pais dos aprendizes no momento da realização da pesquisa.

Variável	Pai		Mãe	
	N	Frequência	N	Frequência
Condição profissional				
Trabalha por conta própria	58	12,3%	39	8,3%
Trabalha com registro em carteira	214	45,6%	234	49,8%
Faz “bicos”	15	3,2%	31	6,6%
Trabalha como temporária(o)	4	0,9%	18	3,8%
Desempregada(o)	10	2,1%	62	13,2%
Não respondeu	169	35,9%	86	18,3%
Total:	470	100%	470	100%
Escolaridade				
Analfabeto ou estudou até 3ª série do Ensino Fundamental	22	4,7%	25	5,3%
Cursou até 4ª série do Ensino Fundamental	86	18,3%	90	19,1%
Ensino Fundamental Incompleto	55	11,7%	74	15,8%
Ensino Fundamental Completo	34	7,2%	45	9,6%
Ensino Médio Incompleto	49	10,4%	59	12,6%
Ensino Médio Completo	68	14,5%	91	19,4%
Ensino Superior Incompleto	7	1,5%	9	1,9%
Ensino Superior Completo	10	2,1%	4	0,8%
Não respondeu	139	29,6%	73	15,5%
Total:	470	100%	470	100%

Entre as mães o desemprego era mais elevado: 13,2%. Trabalhavam por conta própria 8,3% delas e outros 6,6% faziam “bicos”, seguidas de 3,8% que trabalhavam como temporárias. O percentual de respostas em branco a essa questão também foi elevado (18,3%), apesar de significativamente menor se comparado ao caso dos pais. É fato que também há casos de aprendizes que não convivem com suas mães pelos mesmos motivos mencionados a respeito dos pais, inclusive alguns com histórico de abandono e/ou negligência, que vivem com outros familiares e até em abrigos e casas de acolhimento. Mas esse número tem ainda outra justificativa possível: o trabalho no lar ainda é uma realidade para muitas mulheres brasileiras e nem sempre reconhecido socialmente como condição profissional, termo utilizado nessa investigação. Desse modo, muitos adolescentes podem ter deixado de

responder a essa questão por considerarem que as mães não se enquadravam como “trabalhadoras” e nem como desempregadas.

Analizando as informações sobre a escolaridade, predominam pais que cursaram até a 4ª série do Ensino Fundamental (18,3%), seguidos por aqueles que concluíram o Ensino Médio (14,5%). Esses também são os níveis escolares mais comuns entre as mães, embora em ordem invertida, sendo apontados por 19,1% e 19,4% da amostra, respectivamente. Se agrupados por níveis de ensino, no entanto, os dados revelam que 34,7% dos pais e 40,2% das mães não concluíram o Ensino Fundamental, o que representa quase a metade dos dados válidos para ambos os progenitores. Chegaram até o Ensino Médio 24,9% dos pais e 32% das mães, tendo alcançado o Ensino Superior outros 3,6% e 2,7% deles, respectivamente. Embora essa seja uma tendência nacional ao se observar algumas gerações, deve-se destacar a baixa escolaridade dos pais, até mesmo pela articulação dessa realidade com seu posicionamento no mercado de trabalho e, conseqüentemente, o poder econômico das famílias, de acordo com diversas pesquisas. Essa realidade parece consolidar alguns problemas sociais que, como um legado, parecem passar de geração em geração na população mais pobre. Mas, como romper esse ciclo? Uma série de políticas de incentivo à escolarização têm buscado servir a esse objetivo.

Ainda nesse sentido, deve-se observar que o número de pais e mães cujos estudos foram apontados como incompletos é expressivo em todos os níveis de ensino, o que sugere histórico de evasão escolar entre eles, apesar disso não ter sido diretamente investigado. Essa é apenas uma suposição, tendo em vista sua possível faixa etária. Se já têm filhos adolescentes, na melhor das hipóteses aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio interromperam seus estudos em algum momento da vida, mesmo que os tenham retomado e estejam em curso. Sabe-se que essa é uma realidade bastante presente nas camadas populares, em razão de problemas sociais dos mais diversos: desde o fracasso escolar e/ou a dificuldade de acesso à escola até, e especialmente, a necessidade de inserção profissional precoce, passando por valores da própria classe social. Se agora são os filhos que ingressam precocemente no trabalho, como é vista e discutida em família a educação escolar? Esse deve ser um ponto de alerta aos profissionais da Orientação e Educação para a Carreira que atuam com esse público, tendo em vista as atuais exigências do mercado de trabalho, bem como a necessidade de intervenções que possibilitem o desenvolvimento das famílias no que diz respeito à geração de renda.

Para finalizar, à primeira vista, os dados podem dar a ideia de que as mães estiveram mais presentes na escola que os pais, dado o percentual mais elevado delas em todos os níveis

de ensino, com exceção do Ensino Superior. Esse dado confere com as estimativas nacionais, segundo estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir do Censo 2010 (IBGE, 2010). No entanto, essa observação merece cautela, se consideradas as respostas em branco: quase o dobro para os pais em relação às referentes à escolaridade das mães.

A seguir estão os resultados acerca da realidade escolar dos adolescentes aprendizes.

5.2.2. Realidade escolar dos adolescentes aprendizes

Em relação à realidade escolar dos aprendizes, foram investigados a situação escolar atual e aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, mais especificamente a autoavaliação do aproveitamento em relação a sua turma, suas notas escolares mais frequentes no último ano e o histórico de aprovação escolar. Considera-se que essa investigação é relevante não apenas para caracterizar a vivência dos adolescentes na escola, mas especialmente para identificar possíveis indícios da dificuldade de se conciliar trabalho e estudos, como mencionado em estudos de Bressan, Godoy e Lunardelli (2004), Oliveira, Fischer, Amaral, Teixeira e Sá (2005), dentre outros. A Tabela 25 apresenta os resultados referentes a essas variáveis acadêmicas, obtidas por meio do questionário inicial de caracterização dos aprendizes.

Quanto à situação escolar, a maior parte da amostra cursa o Ensino Médio (86%), como previsto, dado que o programa se direciona especificamente a esse público. No entanto, observa-se que 7,8% dos adolescentes o haviam concluído e não estavam estudando no momento da pesquisa, enquanto 3% já cursavam o Ensino Superior. Em ambos os casos, são adolescentes em fase de conclusão da aprendizagem profissional, tendo sido cabível mantê-los vinculados aos programas em razão dos contratos de estágio, ainda em vigor, lembrando que os mesmos têm duração de até dois anos. Esses dados são coerentes com as tendências nacionais e também do Estado de São Paulo, divulgadas pelo Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do Ministério do Trabalho e Emprego nos boletins de indicadores da aprendizagem profissional (MTE/OMTN, 2011), bem como pelo Mirante da Aprendizagem Profissional do Estado de São Paulo nos boletins da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Estado de São Paulo (MTE/SRTE-SP, 2011). Segundo eles, a imensa maioria dos aprendizes está situada na população adolescente, considerando-se a faixa etária de até 17 anos, idade compatível com o Ensino Médio, em contraponto com os mais velhos (de 18 a 25 anos): 77,8% dos contratos nacionais e 87% dos estaduais. E tem crescido ano a ano a

contratação de aprendizes com essas características. Em São Paulo, 91,15% dos aprendizes cursam o Ensino Médio ou já o concluíram.

Tabela 25 - Distribuição das respostas relativas à realidade escolar recente e pregressa dos adolescentes aprendizes.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Situação escolar	Concluiu Ensino Médio	37	7,8%
	Cursando Ensino Médio	404	86,0%
	Cursando Ensino Superior	14	3,0%
	Não responderam	15	3,2%
	Total:	470	100%
Autoavaliação do aproveitamento escolar	Abaixo da média da turma	6	1,3%
	Na média da turma	384	81,7%
	Acima da média da turma	71	15,1%
	Não responderam	9	1,9%
	Total:	470	100%
Desempenho escolar – notas mais frequentes	De 3,1 a 5,0	8	1,7%
	De 5,1 a 7,0	203	43,2%
	De 7,1 a 9,0	228	48,5%
	De 9,1 a 10,0	27	5,7%
	Não responderam	4	0,8%
	Total:	470	100%
Histórico de aprovação escolar	Já reprovou na escola	50	10,6%
	Nunca reprovou na escola	415	88,3%
	Não responderam	5	1,1%
	Total:	470	100%

Cabe uma avaliação positiva do acesso dos aprendizes a cursos superiores, algo raro de se observar no contexto das instituições, embora as equipes das mesmas afirmem que esse quadro tem aumentado gradativamente. É possível que isso tenha sido potencializado pelas ações de incentivo à continuidade dos estudos adotadas pelas mesmas, incluindo parcerias com instituições de ensino superior privadas para bolsas de estudos e descontos a seus egressos, mas certamente é também fruto dos programas governamentais de facilitação do acesso a esse nível de ensino, especialmente o Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado pela Lei N° 10.891 e institucionalizado pela Lei N° 11.096, e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, existente desde 2001, mas revitalizado em 2011 pela Lei n° 12.513. Tais medidas ganharam evidência junto à população de baixa renda e têm crescido em importância no que diz respeito à acessibilidade desses jovens ao Ensino Superior. No entanto, observa-se que, no contexto da aprendizagem profissional investigado, dentre os

jovens que concluíram o Ensino Médio ainda predominam aqueles que se mantêm fora da universidade, tal qual a população de um modo geral, conforme evidenciam as estatísticas nacionais (IBGE, 2010).

Partindo para a autoavaliação do aproveitamento escolar, o mesmo foi investigado a partir de uma questão objetiva que visava a apreciação do próprio desempenho pelos adolescentes em comparação aos colegas de sala. Para tanto, o aprendiz poderia assinalar uma das seguintes alternativas: “acima da média da classe”, “na média da classe” ou “abaixo da média da classe”. Vale ressaltar que aqui não estava posta em questão a nota média para aprovação, mas sim o desempenho médio da turma e a percepção do próprio desempenho na comparação com o mesmo. Observou-se que 81,7% da amostra se apresenta como “na média da turma”, sendo que 15,1% autoavalia seu desempenho como superior à média. Apenas 1,3% dos participantes declararam que seu aproveitamento está inferior à média da turma.

Uma visão mais detalhada dessa realidade, no entanto, foi possibilitada pela investigação das notas escolares. A maioria dos adolescentes (48,5%) registrou a predominância de notas entre 7,1 e 9,0 em seu boletim do ano letivo anterior à pesquisa, seguidos por aqueles que registraram notas de 5,1 a 7,0 (43,2%). Notas mais elevadas (acima de 9,1) parecem ser a realidade de 5,7% da amostra, enquanto 1,7% dela indicou a opção referente a notas de 3,1 a 5,0.

Apesar de seguirem a mesma tendência, os resultados anteriores surpreendem. Ao se considerar esses dados em conjunto, tem-se que, se 81,7% dos aprendizes se avaliam como “na média da turma” e 48,5% deles apontam que suas notas ficam entre 7,1 e 9,0, uma primeira observação deve ser a hipótese de que as notas apontadas pelos alunos podem estar inflacionadas. Por outro lado, há a possibilidade de que o desempenho médio das turmas seja relativamente elevado, tendo em conta que a nota média para aprovação na maioria das escolas é 5,0. No entanto, na prática profissional junto a esses jovens é comum a observação de defasagens significativas de aprendizagem, especialmente no tocante à língua portuguesa. Dificuldades com a leitura e a escrita, principalmente no que compete à interpretação de textos e à grafia correta das palavras, são evidentes a muitos desses jovens, realidade parecida com a observada em outros estudos com alunos de escolas públicas e periféricas, a exemplo de Bianchetti (1996).

No geral, os resultados evidenciam uma prática vigente no sistema de aprendizagem profissional: o acompanhamento do desempenho escolar dos aprendizes pelas instituições. Prevista nas leis que regulamentam a Aprendizagem Profissional no Brasil, essa medida é obrigatória e representa a tentativa de se garantir que a inserção profissional precoce não

prejudique os estudos, em atenção aos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990). Desse modo, só devem ser mantidos nos programas de aprendizagem (principalmente nos estágios profissionalizantes), aqueles adolescentes que demonstrarem desempenho suficiente para aprovação na escola, sendo as instituições formadoras as responsáveis por averiguar periodicamente essa questão e documentá-la para possíveis fiscalizações, além de oferecer apoio escolar aos alunos que dele precisarem.

Sendo assim, merecem destaque os casos de desempenho escolar insuficiente. Embora pequeno, o percentual de alunos que se declara abaixo da média (1,3%) e dos que apontaram notas de 3,1 a 5,0 (1,7%) não deixa de ser preocupante, pois evidencia a necessidade de reforço escolar, em geral oferecido pelas instituições formadoras, e a possível desvinculação desses adolescentes do estágio profissionalizante caso o desempenho escolar não seja recuperado. É certo que o direito à educação deve ser prioridade básica, mas o desligamento desses adolescentes dos programas de aprendizagem na maioria das vezes agravam o problema, ao invés de representarem uma solução. Sem o acompanhamento e a cobrança das instituições formadoras nesse sentido e sem a renda do trabalho protegido como aprendiz, muitos desses adolescentes acabam abandonando os estudos e se submetendo a trabalho precário, ficando privados de seus direitos à educação, à qualificação profissional e ao trabalho decente, previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e na Declaração da OIT sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho (OIT, 1998). E essa situação nem pode ser considerada a mais grave, se for levado em conta que existem caminhos piores para a sobrevivência desses adolescentes, como o trabalho relacionado a práticas ilícitas, o tráfico de drogas, por exemplo. Mas esse é um fato observado na prática que ainda não foi mapeado sistematicamente. São relevantes e urgentes estudos que se dediquem a essa realidade, para que algumas regras sejam revistas e sociedade e governos aperfeiçoem os mecanismos de fiscalização com vistas à proteção ao jovem.

Finalizando o retrato da vida acadêmica dos aprendizes, foi investigado seu histórico de reprovação escolar. Apenas 10,6% dos adolescentes vivenciou essa experiência, mostrando que chega aos programas de aprendizagem um grupo seletivo de alunos da escola pública. Os próprios sistemas de seleção para ingresso nas instituições têm garantido isso, com justificativas relacionadas à educabilidade para o trabalho nas áreas específicas de formação e às exigências do mercado de trabalho. Ficam algumas questões: que espaços de inserção profissional têm encontrado aqueles cujas defasagens escolares impedem a qualificação, mesmo que básica, como a aprendizagem profissional? E que soluções têm sido pensadas para

essa população? Que serviços têm sido a ela oferecidos? Como a escola pode contribuir? Sabe-se que o fracasso escolar³⁷ acaba por desencadear a evasão e a baixa escolaridade, que fomentam e são fomentadas pela exploração do trabalho infantil. E o resultado dessa relação é a baixa qualificação, a dificuldade de inserção profissional e o provável trabalho precário ou desemprego no futuro. Sendo assim, pensar ações preventivas em atenção a esses jovens e suas carreiras deve ser um compromisso social e político, cabendo aos órgãos competentes e a profissionais de áreas afins.

A seguir, serão apresentados os resultados que caracterizam a trajetória de carreira dos adolescentes aprendizes.

5.2.3. Trajetória de carreira dos adolescentes aprendizes

O que levou os adolescentes a buscarem a inserção profissional como aprendizes? E como tem sido sua vivência profissional? Na intenção de elucidar essas questões, foram investigadas as influências e motivos relacionados a essa escolha, aspectos gerais da iniciação no trabalho, bem como a satisfação dos adolescentes com a experiência. A Tabela 26 apresenta as influências e motivos que levaram os adolescentes a escolherem a iniciação profissional como aprendizes, bem como os determinantes da opção por manterem-se nessa condição.

Em relação às influências para a escolha pela iniciação profissional como aprendiz, identificou-se que 47,6% dos jovens declaram ter procurado a formação como aprendiz por influência da família (N=224), o que corrobora discussões de Cruz Neto e Moreira (1998), Emerson e Souza (2003) e Romanelli (2003) acerca do trabalho juvenil. Seja por uma questão de necessidade financeira, pelo valor cultural atribuído ao trabalho como recurso educativo ou mesmo pelo exemplo de vida, pais e familiares destacam-se nesse sentido. Mas 43,2% da amostra alega tê-lo feito por vontade própria (N=203), o que pode estar relacionado com os ideais de independência financeira e o apelo do consumo, como já registrado por Costa (2004) e Guimarães (2005) em estudos sobre o imaginário da juventude brasileira. Ou mesmo a busca por independência e autonomia num sentido mais amplo, associadas ao sentimento de estar livre, característico da idade, e mencionadas como dimensões essenciais do processo de

³⁷ O fracasso escolar é aqui entendido não apenas como a reprovação pelo baixo desempenho dos alunos, propriamente dita, mas como o fracasso da escola e da sociedade como um todo no que confere a garantir uma educação escolar bem sucedida, tendo em conta a promoção do desenvolvimento acadêmico e social de crianças e adolescentes, bem como de sua cidadania.

individualização e de desenvolvimento da identidade por diversos teóricos, como Erikson (1976) e Chaland (s/d, em: Singly, 2000), por exemplo, devem ser considerados nesses casos. Já amigos e conhecidos (5,3%), assim como professores e outros incentivos no contexto escolar (2,1%) foram as influências menos indicadas pelos adolescentes.

Tabela 26 – Distribuição das respostas relativas às influências e motivos que levaram os adolescentes à escolha por tornarem-se jovens aprendizes e por manterem-se nessa condição.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Influências para tornar-se aprendiz	Pais, responsáveis, família	224	47,6%
	Vontade própria	203	43,2%
	Amigos, conhecidos	25	5,3%
	Escola, professores	10	2,1%
	Não responderam	8	1,7%
	Total:	470	100%
Motivos para tornar-se aprendiz	Oportunidade de emprego	234	49,8%
	Oportunidade de qualificação	222	47,2%
	Ocupação do tempo	6	1,3%
	Manter convivência, amigos	0	0%
	Não responderam	7	1,5%
	Total:	470	100%
Motivos para manter-se aprendiz	Qualificação	226	48,1%
	Busca melhores oportunidades de trabalho	141	30,0%
	Manter emprego atual	69	14,7%
	Aprendizado	67	14,3%
	Prazer	5	1,1%
	Expectativa, exigência familiar	5	1,1%
	Convivência com amigos	0	0%
	Não responderam	10	2,1%

Quanto aos motivos para tornar-se aprendiz, 49,8% dos adolescentes apontaram a busca de oportunidade de emprego, evidenciando a necessidade e/ou intenção de inserir-se no mercado de trabalho. Já 47,2% deles mencionam a oportunidade de qualificação como o principal atrativo que os levou a essa iniciativa, um sinal de reconhecimento do trabalho realizado pelas instituições, bem como de consciência das exigências do mercado de trabalho. Motivos semelhantes os mantêm vinculados às instituições. Nesse caso, a qualificação foi a razão mais indicada (48,1%), seguida pela expectativa de melhores oportunidades de trabalho no futuro, apontada por 30% dos aprendizes. Além desses, outros dois motivos destacaram-se:

14,7% da amostra indicou que permanece na condição de aprendiz para manter o emprego atual, o que pode ser entendido como evidência da necessidade do trabalho e da remuneração dele advinda; e, 14,3% indicou o aprendizado que a experiência garante como razão para manter essa decisão. Vale citar ainda que apenas 1,1% dos adolescentes indicaram, frente a essa questão, o prazer em participar das atividades oferecidas. É fato que na adolescência outras tantas experiências competem em atenção e se mostram mais atraentes que trabalho e escola. Mas esse dado parecia sugerir um possível indício das dificuldades do trabalho na adolescência ou de baixa satisfação em relação aos serviços oferecidos, o que foi melhor investigado mais adiante. Em mesmo número (1,1%), aparecem as expectativas e exigências familiares, sendo que a convivência com amigos não foi indicada por nenhum adolescente.

Diante desses resultados, pode-se considerar que a família exerce papel determinante para a inserção profissional enquanto influência inicial; mas, ao encontrar-se na condição de aprendiz, o adolescente parece despertar para os ganhos decorrentes dessa experiência, mantendo-se nela mais em razão de sua avaliação positiva e de perspectivas de futuro, além das necessidades financeiras, do que propriamente por exigências familiares. Esse parece ser um indicador positivo da preparação para o trabalho potencializada nessas instituições. No entanto, é importante considerar que a conjunção desses dados pode soar como contraditória. Até que ponto a família, enquanto influência mais notável para o ingresso dos adolescentes nos programas de aprendizagem profissional, de fato deixa de influenciar em favor de sua permanência neles? Ou será esse relato fruto das necessidades de autonomia e independência características dessa fase da vida, como já mencionado? Essa reflexão é cabível e relevante.

A relação com o trabalho e sua trajetória profissional, considerando-se a vivência antes de tornar-se aprendiz e já nessa condição, foram outros aspectos investigados. A síntese desses resultados é apresentada na Tabela 27.

Como pode ser observado, confirma-se o histórico de trabalho infantil por parte significativa da amostra: 25,3%. No intuito de melhor conhecer as experiências de trabalho anteriores ao ingresso na instituição, o questionário inicial explorava quais eram essas experiências com uma questão aberta. Embora a maioria dos adolescentes não a tenha respondido, a análise do conteúdo das respostas permitiu identificar a predominância do trabalho doméstico³⁸ (incluindo o cuidado de crianças), seguido pela panfletagem (diurna e noturna), o trabalho rural, as vendas e o auxílio na construção civil.

³⁸ O trabalho doméstico aqui mencionado refere-se à venda ou troca da força de trabalho de crianças e adolescentes em contexto doméstico, em geral em casas de terceiros e por meio de contrato verbal, seja remunerado ou não, sendo a eles atribuída a responsabilidade por tarefas no lar independentemente do esforço exigido e dos riscos pressupostos em seu

Tabela 27 – Distribuição das respostas relativas a experiência de trabalho anterior à entrada na instituição, tempo de vinculação à mesma e vivência de estágio / inserção profissional como aprendiz.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Trabalho anterior à entrada na instituição	Não	333	70,9%
	Sim	119	25,3%
	Não responderam	18	3,8%
	Total:	470	100%
Tempo de instituição	Menos de 6 meses	142	30,2%
	De 6 meses a 1 ano	59	12,6%
	De 1 ano a 1 ano e meio	140	29,8%
	De 1 ano e meio a 2 anos	60	12,8%
	De 2 anos a 2 anos e meio	27	5,7%
	Mais de 2 anos e meio	36	7,7%
	Não responderam	6	1,3%
	Total:	470	100%
Realizando estágio	Sim	312	66,4%
	Não	136	28,9%
	Não responderam	22	4,7%
	Total:	470	100%
Tempo de estágio	Até 6 meses	130	27,7%
	Mais de 6 meses	179	38,1%
	Não responderam	161	34,3%
	Total:	470	100%
Outras experiências mediadas	Não realizou outros estágios	338	71,9%
	Realizou outros estágios	89	18,9%
	Não responderam	43	9,1%
	Total:	470	100%

Apesar de ser uma realidade mencionada pela minoria dos participantes, esses resultados são preocupantes não apenas pela configuração do trabalho infantil em si, mas especialmente pelas características evidenciadas: em sua maioria trabalhos de risco, reconhecidos entre as piores formas de trabalho infantil pela OIT (1999), o que se confirma no Brasil a partir da relação dessas atividades aprovada pelo Decreto N° 6481/2008 (Brasil, 2008c). Cabe comentar, de início, o desafio da visibilidade do trabalho doméstico para a rede de proteção à criança e ao adolescente, pois isso depende mais de denúncia do que de fiscalização, é visto por poucas pessoas e com naturalidade na maioria das vezes, por uma questão ideológica, o que o torna uma realidade de difícil controle e passível dos mais diversos abusos. Já o trabalho rural e as atividades na construção civil tendem a ser mais reconhecidos socialmente como graves, na medida em que impõem evidentes riscos à saúde e

exercício, conforme previsto na relação das piores formas de trabalho infantil da OIT (1999), aprovada no Brasil pelo Decreto N° 6481/2008.

segurança dos adolescentes quando da utilização de maquinário, equipamentos e ferramentas perigosas, ou mesmo o manuseio ou transporte de cargas pesadas, que demandem o emprego da força muscular acima da capacidade física desses trabalhadores, além do possível contato com agentes tóxicos. Não menos polêmicos são o trabalho na rua e noturno, como é o caso da panfletagem, por exemplo. A partir dessas considerações, pode-se avaliar que a experiência como aprendiz configurou-se uma oportunidade de trabalho em condições mais adequadas para esses jovens, de acordo com as exigências legais e respeitando seus direitos, com acompanhamento próximo e atrelado a uma formação educacional e profissional.

Partindo para a vivência nas instituições formadoras, o primeiro aspecto avaliado foi o tempo de vinculação dos adolescentes às mesmas. Observou-se que 30,2% dos aprendizes eram novatos, tendo menos de seis meses de vínculo com a instituição, seguidos por aqueles que têm de 1 ano a 1 ano e meio de casa (29,8%). Em menor número estão aqueles com mais de 2 anos de vinculação, sendo 5,7% com até 2 anos e meio de casa e 7,7% com tempo superior a esse. Em relação à experiência de estágio, 66,4% dos adolescentes se encontravam inseridos no mercado de trabalho no momento da pesquisa, contra 28,9% que ainda estavam aguardando uma oportunidade, sendo que 4,7% não responderam a essa questão. O cruzamento desses dois conjuntos de dados mostram que apenas dez dos adolescentes com mais de 6 meses de instituição ainda estão sem estágio, demonstrando a eficácia dos serviços em relação à inserção profissional. Quanto ao tempo de estágio, 38,1% dos adolescentes já estão na prática há mais de 6 meses, enquanto 27,7% ainda não completou 6 meses de experiência. No entanto, 34,3% da amostra não respondeu a essa questão, alta incidência que se deve principalmente ao número de aprendizes sem estágio, mas também em parte por dificuldade dos estagiários em estimar seu tempo de experiência, fato registrado no diário de campo da pesquisadora em várias das sessões de coleta de dados. E um último aspecto investigado foi o fato de terem realizado outros estágios de aprendizagem profissional anteriormente, experiência vivenciada por 18,9% da amostra. Em geral, esses casos se devem à não adaptação dos adolescentes aos postos de trabalho, o que resulta em desistência do estágio por parte dos aprendizes ou interrupção do mesmo por parte das empresas parceiras. Quando isso ocorre, há acompanhamento pela equipe e reencaminhamento.

A Tabela 28 apresenta os resultados relacionados à satisfação dos adolescentes com a experiência de aprendizagem profissional e com a instituição formadora a que estão vinculados.

Tabela 28 - Distribuição das respostas relativas à satisfação com a experiência enquanto aprendiz e em relação a sua vinculação à instituição.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Satisfação com a experiência	Muito satisfeito	204	43,4%
	Satisfeito	194	41,3%
	Indiferente	16	3,4%
	Insatisfeito	15	3,2%
	Não responderam	41	8,7%
	Total	470	100%
Satisfação com a instituição	Muito satisfeito	221	47,0%
	Satisfeito	219	46,6%
	Indiferente	19	4,0%
	Insatisfeito	3	0,6%
	Não responderam	8	1,7%
	Total	470	100%

Em relação à experiência como aprendiz, 43,4% dos adolescentes declararam-se muito satisfeitos e 41,3% satisfeitos, o que resulta em um total de 84,7% de satisfação com essa vivência. Dentre os demais participantes, observa-se que 3,4% se julgaram indiferentes frente à oportunidade, enquanto 3,2% se declararam insatisfeitos com ela. Não responderam à questão 8,7% dos adolescentes. Em seguida a essa pergunta era solicitado que justificassem sua resposta por escrito. Seguindo a tendência da amostra para as questões abertas, poucos foram os adolescentes que registraram sua opinião. Dentre os que fazem uma avaliação positiva da experiência, predominaram justificativas atreladas à oportunidade de aprendizagem, seguidas pela oportunidade de emprego e remuneração, além da independência financeira. Já no caso das avaliações negativas, as justificativas foram registradas em menor número, predominando a insatisfação com a atividade realizada, com o fato de ter que trabalhar e com o salário recebido.

Já em relação à satisfação com a instituição formadora, 47% da amostra declarou-se muito satisfeita e 46,6% se disse satisfeita, o que resulta em um total de 93,6% de satisfação com os serviços prestados. Dentre os demais participantes, 4% se julgou indiferente à instituição, enquanto apenas 0,6% declarou sua insatisfação. Não respondeu à pergunta 1,7% da amostra. Uma primeira observação a esse respeito se refere a um possível viés de resposta, tendo em vista que a pesquisa foi realizada no contexto das instituições formadoras. No entanto, buscou-se eliminar esse efeito a partir de alguns cuidados durante as sessões de coleta de dados: a ênfase na importância da sinceridade das respostas, no anonimato das mesmas garantido pelo tratamento coletivo dos dados e acesso aos questionários restrito à

pesquisadora e suas auxiliares, que não pertenciam às equipes profissionais das instituições e que se mantinham sozinhas com eles durante a resposta aos instrumentos, para que tivessem total liberdade de registrar suas opiniões. A presença dos demais profissionais durante a pesquisa ocorreu exclusivamente nos momentos de apresentação da pesquisadora. Desse modo, acredita-se que os vieses de resposta foram reduzidos e que a elevada satisfação com o atendimento pelas instituições seja sincera. Dentre as justificativas positivas, predominaram a referência ao emprego garantido em bons postos de trabalho, a cursos de boa qualidade e ao acompanhamento prestado nas dificuldades. Já no caso dos insatisfeitos, um adolescente mencionou a obrigatoriedade de fazer os cursos de informática e ter que estudar, enquanto outro alega não ter conseguido o estágio que queria, além da instituição não o ter tirado do estágio atual quando solicitou a troca. Nenhum dos indiferentes justificaram sua opinião.

Diante desses resultados, pode-se avaliar que a experiência como aprendiz parece atender às expectativas e necessidades dos adolescentes em relação à inserção e à qualificação profissional, resultando em elevada satisfação dos mesmos tanto com a vivência de trabalho quanto aos demais serviços proporcionados. Esse parece ser um indicativo da eficácia dos serviços, se considerado em conjunto aos índices de inserção profissional, bem como aos motivos para manterem-se na condição de aprendiz.

A seguir, apresentam-se os resultados relativos às perspectivas de carreira dos aprendizes.

5.2.4. Perspectivas de futuro: esboçando projetos de vida e carreira

Em vários estudos e relatos de experiência voltados aos jovens das camadas populares, no campo da Orientação para a Carreira, registram-se a aparente falta de perspectivas e a apatia dos jovens em relação a esboçar projetos de futuro, não apenas restritos a trabalho e estudos, mas considerando-se a vida como um todo (Duran, 1995; Sarriera, 1998; Sarriera, Câmara 7 Berlim, 2000; Aguilera, 2003; Bressan, Godoy & Lunardelli, 2004; Arulmani, 2005; Aguilera & Caetano, 2005; Silva & Scalda, 2005; Dias & Soares, 2007; Costa, 2007). Buscando o registro sistemático dessa realidade, foram investigados aqui aspectos relacionados à qualificação para o trabalho, especificamente, como o projeto de continuidade dos estudos e o nível de ensino aspirado, além da definição de uma escolha profissional e das áreas de interesse. Os resultados relativos aos projetos de continuidade dos estudos foram sintetizados na Tabela 29.

Tabela 29 – Projeto de continuidade dos estudos pelos aprendizes, considerando-se seu direcionamento e o nível de qualificação e de ensino aspirado.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Intenção de continuar estudando	Sim	451	96,0%
	Não	8	1,7%
	Não responderam	11	2,3%
	Total:	470	100%
Nível de ensino aspirado*	Ensino Médio	55	11,7%
	Formação Profissional	85	18,1%
	Ensino Técnico	59	12,5%
	Ensino Superior - Tecnólogo	81	17,2%
	Ensino Superior - Graduação	241	51,3%
	Não responderam	5	1,1%
Projeto de continuidade	Finalizar EM e qualificação básica	104	22,1%
	Alcançar nível técnico ou superior	361	76,8%
	Não responderam	5	1,1%
	Total:	470	100%
Direcionamento do projeto	Projeto de qualificação básica	104	22,1%
	Em definição - várias opções	41	8,7%
	Direcionados a formação específica	320	68,1%
	Não responderam	5	1,1%
	Total:	470	100%

Notas: * Vários adolescentes assinalaram mais de uma opção.

Os resultados mostram que 96% da amostra pretende continuar os estudos, enquanto 1,7% não têm essa intenção, sendo que 2,3% não se manifestaram a esse respeito. Quanto ao nível de ensino aspirado, a maioria ambiciona o Ensino Superior, seja em nível de Graduação (51,3%) ou Formação de Tecnólogo (17,2%), sendo que esses últimos têm como principais características a curta duração dos cursos e o direcionamento para a rápida inserção no mercado de trabalho. A formação profissional foi registrada por 18,1% da amostra, seguida pelo ensino técnico, anseio de 12,5% dos aprendizes. Já o Ensino Médio foi apontado por 11,7% deles, sendo que 1,1% não respondeu à questão. Vale destacar que vários adolescentes marcaram mais de uma opção em relação ao nível de ensino pretendido, pois o questionário não especificava a obrigatoriedade de marcar apenas uma ou a possibilidade de assinalar várias delas.

Diante desses resultados e tendo em vista a definição de grupos de comparação para a próxima etapa do estudo, convencionou-se outras duas análises a partir da combinação de respostas, na tentativa de melhor elucidar os projetos dos adolescentes, agora sob a ótica da qualificação pretendida e do grau de definição de suas intenções. No primeiro caso, observou-se que 76,8% dos adolescentes demonstraram interesse em buscar qualificação mais especializada, em nível técnico ou superior, enquanto 22,1% pretendiam apenas a conclusão dos cursos que já tinham em andamento: o Ensino Médio e a formação profissional oferecida na condição de aprendiz, resultando numa preparação básica para o trabalho.

Já partindo para o grau de definição desses projetos pelos adolescentes, observou-se o número de opções registradas, como um possível indício de dúvidas e dificuldades de escolha, além de incerteza em relação ao futuro. No entanto, vale mencionar que os adolescentes que registraram mais de uma opção não necessariamente o fizeram em razão de dúvidas e/ou incertezas, mas talvez por uma questão de estratégia para lidar com possíveis dificuldades, num sentido de estabelecer vários planos como meio de alcançar outros, ou mesmo para manterem o foco na qualificação profissional diante de possíveis barreiras que impeçam seus objetivos prioritários. Essa noção de projeto que incorpora planos alternativos é uma das vertentes de trabalho junto aos aprendizes, no intuito de estimulá-los a programarem ações que permitam o alcance de metas profissionais, bem como de tornar mais próximas suas ambições e realidade. Diante da dúvida se era esse o caso ou a indecisão de fato, os adolescentes que assinalaram várias opções de formação/qualificação tiveram seus projetos classificados como “em definição”, no sentido de não claramente direcionados, embora essa expressão talvez não seja a mais adequada para representar a parcela deles cujo raciocínio siga a lógica aqui apresentada. Os resultados apontam que 68,1% dos aprendizes apresentaram-se direcionados a uma formação específica, enquanto 8,7% demonstraram que o direcionamento do seu projeto de continuidade dos estudos ainda estava “em definição”. Vale destacar que os demais referem-se aos 1,1% que não responderam e os 22,1% cujo projeto mostrou-se restrito à qualificação básica já em andamento.

E um último aspecto investigado no tocante às perspectivas de futuro dos aprendizes refere-se à definição de uma escolha profissional, além do mapeamento das áreas de interesse dessa população. Essas informações foram coletadas a partir de uma questão aberta: “Que profissão você deseja exercer no futuro? Caso tenha mais de uma opção, indique-as em ordem de preferência”. Os resultados estão sintetizados na Tabela 30.

Tabela 30 – Dados referentes a escolha profissional e áreas de interesse, de acordo com a indicação das profissões que desejam exercer no futuro.

Variável	Dimensões	N	Frequência
Definição de uma escolha	Não sabe ou indeciso	28	6,0%
	1 opção de carreira	248	52,8%
	Está entre 2 opções	120	25,5%
	Está entre 3 opções	29	6,2%
	Está entre 4 ou mais opções	9	1,9%
	Não responderam	36	7,7%
	Total:	470	100%
Áreas de interesse *	Ciências Humanas e Sociais	170	36,2%
	Ciências da Saúde	90	19,1%
	Engenharias	81	17,2%
	Carreiras de Ofício	35	7,4%
	Ciências Exatas e Tecnológicas	33	7,0%
	Ciências Biológicas e da Natureza	26	5,5%
	Carreiras Militares	11	2,3%
	Artes	11	2,3%
	Esportes	8	1,7%

Nota: * Número de vezes em que foram mencionadas pela amostra.

A primeira análise realizada foi tocante à definição de uma escolha ou dúvida entre opções de carreira. Os resultados mostram que 52,8% já possuem uma direção de escolha profissional, seguidos daqueles que se encontram entre duas opções (25,5%). Em menor número estão os que declararam dúvida entre 3 opções (6,2%), os que assumiram ainda não saber ou se disseram indecisos (6%) e os que apontaram 4 ou mais opções de carreira (1,9%). Não responderam a essa questão 7,7% dos adolescentes, em sua maioria por já terem declarado a intenção de parar os estudos ou finalizar apenas os cursos em andamento.

E, finalmente, a análise das áreas de interesse foi realizada a partir da classificação das carreiras citadas segundo as grandes áreas do conhecimento, a que foram acrescidas as carreiras militares e de ofício³⁹, tendo sido destacadas também as artes e os esportes. Os resultados apresentados dizem respeito à frequência com que as áreas foram citadas, cujo total supera o número de participantes. Observa-se predominante interesse pelas Ciências Humanas e Sociais (36,2%), notadamente pela intenção de cursar Administração de Empresas de parte significativa da amostra, o que é coerente com a área de formação proporcionada pelo programa de aprendizagem a que estão submetidos. Na sequência aparecem as profissões da saúde, citadas por 19,1% da amostra, seguidas pelas engenharias, interesse de 17,2% dos

³⁹ Entende-se como profissões de ofício aquelas aprendidas fora da escola, cuja qualificação profissional se dá na prática, a partir do treinamento e do monitoramento por profissionais mais experientes.

adolescentes. As profissões de ofício, como funilaria e mecânica de automóveis, por exemplo, foram mencionadas por 7,4% dos participantes, tendo sido seguidas pelas Ciências Exatas e Tecnológicas, apontadas por 7% da amostra, e pelas Ciências Biológicas e da Natureza, com 5,5%. Entre as menos citadas estão as carreiras militares (2,3%), as Artes (2,3%) e os Esportes (1,7%). Avalia-se como positiva a diversidade de interesses evidenciados pela amostra, sinal de que têm explorado as possibilidades e tomado conhecimento delas, apesar de muitas vezes terem ficado evidentes ambições de carreira incoerentes com os níveis de estudo pretendidos, ou mesmo profissões de prestígio e idealizadas, metas de difícil alcance ao se considerar a realidade educacional a que foram expostos até o momento da pesquisa: a escola pública e suas lacunas na formação.

Uma apreciação geral desses resultados permite avaliar que a grande maioria dos aprendizes têm projetos em relação ao futuro, mostrando-se inclinados a buscar aprofundamento dos estudos e qualificação profissional (76,8%), muito deles com uma escolha profissional já bem definida (52,8%) ou em vias de definição. Comparados aos de estudos anteriores com população de baixa renda, em que a falta de perspectivas foi tratada como mais notável pelos autores, poder-se-ia pensar nesses resultados como indicadores da eficácia dos programas de Orientação Profissional e de Educação para a Carreira oferecidos nessas instituições, mas essa é uma questão que demanda investigação cuidadosa, com *design* de pesquisa adequado. No entanto, essa não é, de fato, a realidade de todos, pois evidenciaram-se aqueles que parecem não possuir perspectivas de futuro e/ou cujos anseios se restringem à escolaridade e qualificação básica, mais especificamente a partir da conclusão dos cursos já em andamento, seja pela intenção de se verem livres da escola e dos compromissos a ela adjacentes, seja por não verem sentido nesse esforço de acordo com suas ambições de vida e trabalho. Embora em menor número, vale considerar esses 22,1% uma parcela significativa da população em estudo, que demanda atenção diferenciada pelos serviços oferecidos. Um primeiro passo seria entender o que os levou a essa decisão, para depois pensar em intervenções que sejam adequadas a suas intenções, seja no sentido de orientá-los para o empreendedorismo, se for o caso, seja para sensibilizá-los para a importância da qualificação nas áreas de seus interesses, mesmo que menos especializadas e que exijam conhecimentos e habilidades mais simples.

Essa seção apresentou dados sociodemográficos, educacionais e profissionais dos adolescentes aprendizes, configurando-se uma análise inicial que fomentará a discussão da experiência e suas possíveis influências na maturidade e autoeficácia de carreira desses jovens. Os resultados da etapa realizada com esse objetivo são apresentados a seguir: a

comparação entre grupos, segundo variáveis reconhecidamente relevantes no desenvolvimento da carreira.

5.3. Maturidade vocacional e autoeficácia para o desenvolvimento de carreira dos adolescentes aprendizes: diferenças entre grupos

Essa seção apresenta os resultados da etapa da pesquisa dedicada a analisar a variabilidade dos resultados do QEC e do CD-SEI, de acordo com um conjunto de variáveis significativas da carreira. Foram exploradas variáveis demográficas e acadêmicas, bem como algumas relativas à escolha pela iniciação profissional como aprendiz e à trajetória e perspectivas de carreira desses jovens. Para tanto, a comparação de médias foi realizada a partir de estatísticas paramétricas, mais especificamente Testes *t* de *Student* e ANOVAs. A escolha por essas análises foi pautada no teste e comprovação da igualdade estatística das variâncias entre os grupos, o que foi realizado a partir do teste dos índices de normalidade pelo cálculo Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) ou Shapiro-Wilk ($p > 0,05$), adotados em cada caso segundo recomendações estatísticas relativas ao tamanho dos grupos de comparação, ou, nos casos em que não resultaram positivos, a partir da apreciação da assimetria e do achatamento. Para efeito de organização textual, as análises realizadas encontram-se nessa mesma ordem.

5.3.1. Resultados do QEC e do CD-SEI em relação às variáveis idade e gênero

As variáveis demográficas consideradas nessa pesquisa foram especificamente, a faixa etária dos adolescentes e o gênero. Em ambos os casos, as comparações de médias foram realizadas a partir de testes *t* para amostras independentes.

No tocante à faixa etária, comparou-se os aprendizes com idade entre 14 e 16 anos ($n = 227$) com aqueles de 17 a 20 anos ($n = 242$). Os resultados são apresentados na Tabela 31.

Tabela 31 - Diferenças nos resultados do QEC considerando-se a variável Faixa Etária.

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação segundo Faixa Etária								<i>t</i>	<i>P</i>
	14 a 16 anos (n = 227)				17 a 20 anos (n = 242)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
Sentido e Importância do Trabalho	77,72	5,91	63	88	77,05	5,72	62	88	1,240	0,216
Passos Realizados	44,56	4,84	30	52	43,50	4,75	31	52	2,344	0,020*
Aspectos Considerados	50,75	8,02	28	68	50,26	7,83	33	65	0,644	0,520
Profissão Preferida	26,41	5,92	9	36	26,84	5,56	10	36	- 0,797	0,426
Pesquisa e Conservação de Emprego	32,73	6,12	12	44	32,20	5,96	15	44	0,940	0,348
Pessoas e Fontes Consultadas	28,91	6,48	15	42	28,84	6,21	12	44	0,121	0,904
Atividades Realizadas	32,58	8,75	13	52	33,43	7,83	13	52	-1,085	0,279
QEC - Planificação	154,42	19,61	101	197	152,89	19,71	107	197	0,802	0,423
QEC - Exploração	61,75	14,06	30	93	62,38	12,66	25	96	- 0,499	0,618
QEC - Total	293,77	32,25	206	231	293,42	30,25	203	366	0,113	0,910

* $p \leq 0,05$

O primeiro aspecto a se destacar é que não foram observadas diferenças significativas entre os grupos no tocante às dimensões da autoeficácia para o desenvolvimento da carreira. Por isso foram apresentados apenas os resultados referentes à maturidade.

No geral, ao se comparar as médias dos escores nas duas faixas etárias, os resultados demonstram semelhanças estatísticas na maioria das dimensões de maturidade vocacional aferidas pelo QEC. A única exceção foi na dimensão *Passos Realizados* ($t_{(469)}=2,344$; $p=0,02$), onde foram evidenciadas diferenças significativas ($p<0,05$) entre os grupos etários, com vantagem para os mais jovens.

Por quê os aprendizes mais jovens (14 a 16 anos) apresentam maturidade média maior no tocante aos passos realizados rumo ao planejamento da própria carreira quando comparados aos mais velhos (17 a 20 anos)? Embora corrobore os achados de Lopes e Teixeira (2012), que avaliaram os alunos mais jovens como possuidores de maior sentido de planejamento e maiores índices de maturidade, esse resultado não era esperado, na medida em que pressupõem-se que os mais velhos, por serem mais experientes e já terem sido estimulados no contexto da formação profissional, alcancem maiores níveis de maturidade

vocacional. No entanto, há que se levar em conta uma possível ideia cíclica do desenvolvimento nesse sentido, determinada pelos diferentes momentos de vida e seus desafios, assim como pela consciência dos fatores envolvidos. Diante disso, talvez os mais velhos tenham sido mais críticos na avaliação de suas atitudes e comportamentos que os mais jovens. Esses, por sua vez, podem ter sido menos cautelosos nesse julgamento, por inexperiência, talvez mais sonhadores, ou mesmo podem ter respondido aos instrumentos de acordo com o que julgavam que seria correto responder.

Um aspecto relevante a se considerar é o fato de estarem em diferentes momentos da carreira: uns ainda estão sob o efeito da conquista de seu espaço como aprendizes, uma condição profissional aparentemente avaliada como favorável pelo grupo; já os outros, mais experientes e conscientes das exigências do mercado de trabalho, estão em vias de desligar-se dessa condição protegida e partir para a busca autônoma de colocação profissional, o que pode ser percebido como desafio, risco. Além disso, os mais velhos encontram-se em fase de escolha profissional, possivelmente vivenciando os dilemas e conflitos comuns nessa etapa do desenvolvimento vocacional, diante da necessidade de uma decisão rumo à continuidade dos estudos, com os agravantes da conciliação escola-trabalho e das restrições financeiras. Também por terem mais tempo de vínculo com a instituição, provavelmente já participaram dos projetos de Orientação Profissional oferecidos, o que pode ter contribuído para uma avaliação mais criteriosa de seus passos realizados rumo à escolha e planejamento da própria carreira. Essas são algumas suposições, ressaltando-se que outros estudos devem ser realizados de modo a melhor explicar esse fenômeno, adequadamente delineados a esse fim, para que possam resultar dados mais precisos.

No que se refere à variável gênero, também não foram observadas diferenças significativas entre os grupos no tocante às dimensões da autoeficácia para o desenvolvimento da carreira. Já a análise da maturidade vocacional, detalhada em suas dimensões, está apresentada na Tabela 32.

Os resultados evidenciaram diferenças significativas ($p < 0,05$) nas dimensões *Passos Realizados* ($t_{(470)} = -2,350$; $p = 0,019$) e *Atividades Realizadas* ($t_{(470)} = 2,413$; $p = 0,016$). Por um lado, as garotas mostraram-se mais empenhadas nas reflexões e estratégias rumo à escolha e planejamento da própria carreira, investigadas como *Passos Realizados*, enquanto os rapazes parecem ter se lançado mais às atividades exploratórias, em busca de ajuda e informações profissionais.

Tabela 32 - Diferenças nos resultados do QEC considerando-se a variável Gênero.

Dimensões Avaliadas QEC	Grupos de Comparação segundo Gênero								<i>t</i>	<i>p</i>
	Feminino (n = 258)				Masculino (n = 212)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
Sentido e Importância do Trabalho	77,48	5,95	64	88	77,26	5,67	62	86	- 0,395	0,693
Passos Efetuados	44,49	4,51	31	52	43,44	5,12	30	52	-2,350	0,019*
Aspectos Considerados	50,07	7,65	34	68	51,05	8,21	28	68	1,305	0,193
Profissão Preferida	26,23	6,20	9	36	27,12	5,06	11	36	1,666	0,096
Pesquisa e Conservação de Emprego	32,50	6,19	12	44	32,40	5,84	19	44	- 0,179	0,858
Pessoas e Fontes Consultadas	28,96	6,32	12	44	28,78	6,35	14	44	- 0,304	0,761
Atividades Realizadas	32,18	8,43	13	52	34,07	8,01	13	52	2,413	0,016*
QEC - Planificação	153,36	19,87	101	197	154,06	19,40	102	197	0,362	0,717
QEC - Exploração	61,39	13,50	25	96	62,95	13,12	34	93	1,222	0,222
QEC - Total	293,45	31,47	215	357	294,05	31,04	217	350	0,190	0,850

* $p \leq 0,05$

Essas diferenças talvez se apoiem em explicações culturais, amplamente discutidas na literatura, dadas as tendências de se educar diferentemente os meninos e as meninas, quando eles acabam mais estimulados a serem expansivos e pragmáticos, enquanto elas a serem mais comedidas. Resultados semelhantes são encontrados em estudos da maturidade de carreira com foco na escolha profissional, como nas pesquisas de Neiva (2003) e Corlatti (2009), por exemplo, nas quais as moças mostraram-se mais responsáveis e independentes, enquanto os rapazes mostraram melhor conhecimento da realidade educativa e socioprofissional. Mas essas parecem ser apenas particularidades de gênero, que pouco se refletem na maturidade vocacional num sentido mais amplo, dado que em nenhum desses estudos observaram-se diferenças nos escores totais das avaliações. Vale mencionar que, em revisão de estudos nacionais e internacionais sobre o assunto, Junqueira (2010) demonstrou que, apesar de algumas pesquisas evidenciarem resultados favoráveis ao gênero feminino, a maioria das que foram analisadas não encontraram diferenças significativas de maturidade vocacional entre os gêneros. E, como contraponto, merece destaque o trabalho de Lobato e Koller (2003), no qual os rapazes apresentaram índices mais altos na escala de planificação, enquanto as moças melhores índices de exploração, revelando-se mais ativas na busca de informações sobre as carreiras.

Comparados a outros estudos com o QEC em contexto brasileiro, no entanto, esses resultados parecem refletir particularidades dessa amostra. A primeira observação diz respeito

às diferenças entre os gêneros. No sul do país, Balbinotti e Tétreau (2006b) encontraram diferenças altamente significativas em favor das garotas, avaliando-se a maturidade pelo escore total do QEC, em pesquisa junto a adolescentes de escolas públicas e privadas da capital e do interior do estado. Já os dados preliminares de Fracalozzi (2012), cuja pesquisa em andamento realiza-se no interior paulista, com adolescentes do ensino médio e técnico de escolas públicas de reconhecida qualidade, evidenciam semelhanças estatísticas entre os gêneros em todas as dimensões da maturidade avaliadas. Essas diferenças entre os estudos possivelmente se devem a um aspecto que deve ter sido crucial para o comportamento das amostras: no caso do estudo de Balbinotti e Tétreau (2006b) tratou-se de uma amostra mais geral, pertencente a escolas públicas e particulares do interior e da capital do Rio Grande do Sul, enquanto Fracalozzi (2012) e a presente pesquisa estiveram restritas a amostra de jovens que conviviam em um mesmo curso ou contexto de aprendizagem. Nessas situações as diferenças entre gêneros tendem a diminuir, o que tem sido observado em diversos estudos com diferentes focos de análise.

Outra observação se refere às médias observadas em ambos os grupos no escore total de maturidade, sendo 293,45 para as meninas e 294,05 para os meninos, evidentemente mais elevadas em comparação aos estudos anteriores. No estudo de Balbinotti e Tétreau (2006b) a média de maturidade total masculina foi 254,1 e a feminina foi 259,8. E os dados preliminares de Fracalozzi (2012) revelam média de maturidade total em 280,54 para as meninas e 281,47 para os meninos. Diante disso, constata-se que os aprendizes de ambos os sexos mostraram-se mais maduros que os adolescentes dos estudos anteriores, onde as variáveis experiência profissional e participação em programas de educação para a carreira, diferenciais da presente amostra, não foram controladas. Pode ser que a participação em programas de aprendizagem profissional promova a maturidade frente a questões de carreira, algo que precisa ser melhor investigado, até como um possível caminho a ser defendido em favor da tarefa de fomentar a preparação para a carreira dos jovens brasileiros. Mas há ainda a possibilidade de que os adolescentes aprendizes dessa amostra sejam diferenciados de outros jovens dessa faixa etária, mesmo antes de ingressar nos programas de aprendizagem profissional. Vale destacar a atitude de muitos quanto à busca autônoma pela qualificação oferecida nesses moldes, demonstrada na seção de resultados anterior, como um possível indício desse diferencial da amostra. E mesmo suas perspectivas de futuro podem ter sido determinantes dessa escolha.

Uma apreciação geral desses resultados revela maior proximidade entre os níveis de maturidade observados na presente pesquisa e por Fracalozzi (2012), em ambos os casos superiores aos apresentados por Balbinotti e Tétreau (2006b). Ficam algumas indagações: o

que pode ter levado às semelhanças e diferenças entre os estudos? Dimensão das amostras, se Balbinotti contou com 860 adolescentes? Diferenças regionais, se as pesquisas do interior paulista ocorrem no quadrilátero mais desenvolvido economicamente do estado? Particularidades das amostras, se as pesquisas paulistas foram direcionadas a públicos mais específicos que a realizada no sul do país? Ou trata-se de uma questão temporal, se a coleta de dados de Balbinotti e Tétreau (2006) ocorreu cerca de uma década antes que os demais estudos? A maioria dessas perguntas poderiam ser respondidas por estudos com amostras mais abrangentes. Avalia-se que todas essas hipóteses são igualmente relevantes, especialmente o possível reflexo do tempo e da evolução da sociedade no tocante ao acesso à informação, à tomada de consciência acerca das exigências do mundo do trabalho pelas novas gerações, às possibilidades de qualificação profissional nos diferentes níveis de ensino hoje oferecidas.

A seguir, serão apresentadas as análises baseadas nas variáveis acadêmicas.

5.3.2. Resultados do QEC e do CD-SEI em relação a variáveis acadêmicas

Como variáveis acadêmicas, foram analisadas a situação escolar dos aprendizes no momento da pesquisa, sua autoavaliação do aproveitamento escolar e desempenho (aferido por suas notas), além do histórico de reprovação escolar e de seu projeto de continuidade dos estudos.

A Tabela 33 compara as médias segundo a situação escolar, nas dimensões de maturidade e autoeficácia. Foram três grupos de comparação: aprendizes que concluíram o Ensino Médio e não estudavam no momento da pesquisa (n=37); adolescentes que cursavam o Ensino Médio (n=404); e estudantes já no Ensino Superior (n= 14). Adotou-se a estatística ANOVA *One-Way*⁴⁰.

⁴⁰ Vale esclarecer que a opção por apresentar essa análise estatística se deu com o objetivo de manter um padrão para as análises utilizadas na pesquisa. No entanto, em razão do pequeno número de participantes em dois dos grupos, essa decisão foi apoiada em análises anteriores, tanto para verificação da normalidade, quanto a realizada por testes não paramétricos alternativos à ANOVA. Nesse caso, coube adotar os testes *Kruskal-Wallis*, utilizado para amostras independentes em mais de duas condições; e *Mann-Whitney*, para comparações emparelhadas. Como os resultados coincidiram com os observados na ANOVA, avaliou-se que essa opção não traria prejuízos à pesquisa.

Tabela 33 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Situação Escolar.

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação segundo Situação Escolar									F	p
	Concluiu EM (n=37)			Cursando EM (n=404)			Cursando ES (n=14)				
	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx		
QEC											
Sentido e Importância do Trabalho	76,36 (5,92)	66	88	77,49 (5,71)	62	88	79,33 (5,75)	69	87	1,252	0,287
Passos Efetuados	43,81 (3,78)	37	52	44,17 (4,84)	30	52	46,36 (4,04)	38	51	1,533	0,217
Aspectos Considerados	50,78 (8,20)	38	65	50,61 (7,61)	28	68	56,21 (6,56)	40	64	3,628	0,028*
Profissão Preferida	26,66 (5,92)	16	36	26,84 (5,56)	9	36	31,42 (3,93)	23	36	4,642	0,010**
Pesquisa e Conservação de Emprego	31,59 (6,52)	20	44	32,55 (5,97)	12	44	35,00 (3,72)	30	42	1,533	0,217
Pessoas e Fontes Consultadas	30,07 (6,14)	18	43	28,96 (6,44)	12	44	28,07 (5,35)	15	38	0,535	0,586
Atividades Realizadas	34,26 (6,70)	19	45	32,76 (8,57)	13	52	33,28 (8,16)	20	49	0,409	0,665
QEC - Planificação	152,85 (21,15)	121	197	154,18 (18,95)	101	197	169,00 (14,55)	135	192	4,219	0,015*
QEC - Exploração	64,33 (11,06)	39	86	61,72 (13,79)	25	96	61,35 (11,65)	40	79	0,474	0,623
QEC - Total	291,75 (32,23)	226	346	293,86 (31,31)	203	371	306,17 (21,71)	268	342	0,990	0,372
CD-SEI											
Planejamento da Carreira	4,96 (0,59)	3,50	6	5,11 (0,63)	2,75	6	5,37 (0,39)	5	6	1,878	0,154
Questões de Gênero na Carreira	5,16 (0,56)	3,75	6	5,22 (0,59)	3,25	6	5,50 (0,37)	5	6	1,502	0,224
Informações para Escolha Profissional	4,94 (0,63)	3,25	6	4,88 (0,66)	2,50	6	5,37 (0,37)	4,75	6	3,386	0,035*
Preparação para Busca de Emprego	4,91 (0,60)	4	6	4,84 (0,72)	2,50	6	5,16 (0,40)	4,75	5,75	1,346	0,261
Procura de Emprego	5,12 (0,54)	4,25	6	5,08 (0,59)	2,75	6	5,29 (0,33)	4,75	5,75	0,784	0,457
Definição de Objetivos de Carreira	5,00 (0,60)	3,75	6	5,08 (0,60)	3,25	6	5,46 (0,42)	5	6	2,626	0,074
CD-SEI Total	5,01 (0,51)	4	6	5,03 (0,53)	3,29	6	5,36 (0,30)	4,92	5,83	2,240	0,108

Nota: EM = Ensino Médio; ET = Ensino Técnico; ES = Ensino Superior. * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Em relação à maturidade vocacional, foram observadas diferenças estatísticas nas dimensões *Aspectos Considerados* ($F_{(2,367)} = 3,628$; $p = 0,028$), *Profissão Preferida* ($F_{(2,367)} = 4,642$; $p = 0,01$) e no escore total referente à *Planificação* ($F_{(2,367)} = 4,219$; $p = 0,015$). Para efeito de identificar entre quais grupos, especificamente, existiam essas diferenças, procedeu-

se as comparações aos pares adotando-se o teste *post-hoc* de Bonferroni. Os resultados mostraram que, no tocante aos *Aspectos Considerados*, a média dos aprendizes que cursavam o Ensino Superior é significativamente maior que a dos que ainda cursam o Ensino Médio ($p=0,02$). Já quanto à *Profissão Preferida*, a média dos universitários é significativamente superior à dos que pararam os estudos ($p=0,025$) e diferença altamente significativa ($p=0,007$) é observada também na comparação com os adolescentes do Ensino Médio. Ao se considerar a *Planificação*, as diferenças seguiram a mesma tendência: a média dos universitários mostrou-se significativamente maior que a dos não estudantes ($p=0,027$) e que a dos alunos do Ensino Médio ($p=0,012$).

Esses resultados são favoráveis aos pressupostos teóricos: se consideraram aspectos relevantes para efetuar sua escolha profissional, já cumpriram essa tarefa e se encontram em formação específica para a carreira escolhida, os universitários naturalmente deveriam mostrar-se mais maduros em relação à dimensão *Profissão Preferida*, dado que a mesma avalia o conhecimento que têm da profissão em termos de tarefas, exigências, condições de trabalho, oportunidades. Esses resultados podem ainda ser vistos como sinal de que a escolha profissional desses jovens foi de fato consciente. Além disso, a própria decisão por buscar a continuidade dos estudos é um indício de que estabeleceram objetivos profissionais relativamente claros e se planejam para alcançá-los, suposição apoiada também na superioridade desse grupo em relação aos demais no que se refere à *Pesquisa e Conservação de Emprego*, evidenciada nas estatísticas descritivas.

Em relação à autoeficácia para o desenvolvimento de carreira, observou-se diferença estatística apenas no tocante à dimensão *Informações para Escolha Profissional* ($F_{(2,414)} = 3,386$; $p = 0,035$). O teste de Bonferroni identificou que essa diferença era significativa entre universitários e estudantes do Ensino Médio, em favor dos primeiros. Esses resultados também eram esperados, tendo em vista a fase do desenvolvimento vocacional dos universitários. Embora a vida universitária seja ainda uma etapa exploratória, se a definição da escolha e a experimentação do curso atenderem as suas expectativas, certamente essas vivências contribuem para crenças de autoeficácia positivas em relação à fase de informação profissional vivenciada recentemente, na medida em que as ações tomadas para buscar as informações e a consideração dessas durante o processo decisório resultaram uma escolha que mostrou-se bem sucedida.

Outra análise realizada pautou-se na comparação entre grupos segundo o projeto de continuidade dos estudos pelos adolescentes, sendo considerados aqueles que pretendem apenas concluir o Ensino Médio e a qualificação profissional em comparação aos que aspiram

o Ensino Técnico ou Superior. A estatística adotada foi o teste t e os resultados estão apresentados na Tabela 34.

Tabela 34 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Projeto de Continuidade dos Estudos.

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação segundo Projeto de Continuidade dos Estudos								T	p
	EM e qualificação básica (n = 104)				Curso Técnico ou Superior (n=361)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
QEC										
Sentido e Importância do Trabalho	76,58	6,21	57	86	77,64	5,67	62	88	- 1,538	0,125
Passos Efetuados	43,47	4,96	31,00	52,00	44,15	4,79	30,00	52,00	- 1,219	0,223
Aspectos Considerados	48,70	8,01	33,00	67,00	51,08	7,82	28,00	68,00	- 2,590	0,010**
Profissão Preferida	25,27	5,47	9,00	36,00	27,01	5,77	10,00	36,00	-2,629	0,009**
Pesquisa e Conservação de Emprego	30,79	5,86	12,00	44,00	32,96	6,00	15,00	44,00	-3,150	0,002**
Pessoas e Fontes Consultadas	28,61	6,59	16,00	44,00	28,95	6,28	12,00	43,00	- 0,475	0,635
Atividades Realizadas	33,56	7,91	15,00	52,00	32,87	8,43	13,00	52,00	0,704	0,482
QEC - Planificação	148,63	18,48	105,00	197,00	155,25	19,77	101,00	197,00	- 2,867	0,004**
QEC - Exploração	62,14	13,56	34,00	96,00	62,07	13,35	25,00	93,00	0,043	0,966
QEC - Total	286,71	30,32	203	350	295,92	31,31	217	357	-2,401	0,017*
CD-SEI										
Planejamento da Carreira	4,93	0,64	2,75	6,00	5,11	0,65	2,75	6,00	- 2,427	0,016*
Questões de Gênero na Carreira	5,16	0,59	3,50	6,00	5,21	0,61	3,25	6,00	- 0,732	0,464
Informações para Escolha Profissional	4,85	0,67	3,00	6,00	4,90	0,68	2,50	6,00	- 0,597	0,551
Preparação para Busca de Emprego	4,83	0,63	3,50	6,00	4,87	0,71	2,50	6,00	- 0,504	0,614
Procura de Emprego	5,05	0,55	2,75	6,00	5,09	0,59	3,25	6,00	- 0,563	0,573
Definição de Objetivos de Carreira	5,00	0,61	3,50	6,00	5,09	0,61	3,25	6,00	- 1,326	0,186
CD-SEI Total	5,00	0,47	3,92	6,00	5,06	0,53	3,29	6,00	- 0,898	0,370

Notas: EM = Ensino Médio; ET = Ensino Técnico; ES = Ensino Superior. * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Os resultados dos testes t indicaram diferenças significativas ($p < 0,05$) na maturidade vocacional, em favor daqueles que pretendem cursar o Ensino Técnico ou Superior, considerando-se o escore total do QEC ($t_{(465)} = -2,401$; $p = 0,017$). Já a análise pormenorizada em suas dimensões, revelou diferenças altamente significativas ($p < 0,01$) em favor desse grupo no tocante aos *Aspectos Considerados* ($t_{(465)} = -2,590$; $p = 0,01$), *Profissão Preferida* ($t_{(465)} = -2,629$; $p = 0,009$), *Pesquisa e Conservação de Emprego* ($t_{(465)} = -3,150$; $p = 0,002$) e,

consequentemente, no escore combinado de *Planificação* ($t_{(465)} = -2,867$; $p=0,004$), se o mesmo se compõe das anteriores e dos *Passos Realizados*.

A maturidade superior daqueles cujas aspirações educacionais implicam em mais qualificação profissional também era esperada. Embora não se possa falar em relação de causalidade, o fato é que, ao se conhecer as exigências do mercado de trabalho e tomar consciência de que maior qualificação tende a resultar em mais e melhores oportunidades de inserção profissional, é natural que os jovens tendam a inclinar-se mais à busca pela continuidade dos estudos, enquanto espera-se que aqueles que o fazem sejam cientes dessas implicações. Não poderia ser diferente junto a adolescentes trabalhadores como os participantes dessa pesquisa, cuja preparação para o trabalho nas instituições objetiva também a conscientização e a sensibilização para a realidade de mercado, além da discussão de seus problemas e alternativas a soluções.

No caso da autoeficácia, as diferenças foram significativas ($p<0,05$) em relação ao *Planejamento da Carreira* ($t_{(456)} = -2,427$; $p=0,016$): os jovens que aspiram qualificações específicas nos níveis de ensino técnico e superior tem autoeficácia mais elevada em relação a planejar sua carreira que aqueles que pretendem encerrar precocemente os estudos. Resultados semelhantes foram encontrados por Yuen et al. (2005), que observaram que estudantes com aspirações universitárias eram mais confiantes em seu desenvolvimento de carreira que aqueles que não pretendiam esse nível de ensino. O mesmo foi observado em Portugal por Lopes (2010).

Embora os preditores dessa autoeficácia não tenham sido explorados na presente pesquisa, acredita-se que possíveis determinantes desse resultado sejam a necessidade de dedicar-se ao trabalho para sobrevivência, as dificuldades de se conciliar trabalho e estudos e a crença de que não têm opção de formação acessível a sua realidade, seja em razão de fatores socioeconômicos, seja por crenças de autoeficácia acadêmicas que funcionem como limitantes. Também o (des)prazer de estudar, a valorização cultural dos estudos e o histórico de escolarização na família e contexto social são fatores a se considerar para essa população. Mas essas suposições precisam ser analisadas em pesquisas futuras com *design* adequado.

A Tabela 35 apresenta as análises referentes à variável histórico de reprovação escolar. Nelas foram comparados os adolescentes que já reprovaram na escola com aqueles que não vivenciaram essa experiência. Adotou-se como estatística o teste *t* para amostras independentes.

Tabela 35 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Histórico de Reprovação Escolar.

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação segundo Histórico de Reprovação Escolar								T	p
	Já reprovou na escola (n=50)				Nunca reprovou na escola (n=415)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
QEC										
Sentido e Importância do Trabalho	76,53	6,34	59	86	77,50	5,76	62	88	-1,080	0,281
Passos Efetuados	42,35	5,93	30	52	44,24	4,63	30	52	- 2,586	0,010**
Aspectos Considerados	48,58	7,85	34	65	50,78	7,91	28	68	- 1,819	0,070
Profissão Preferida	24,94	5,59	9	36	26,88	5,72	9	36	- 2,272	0,024*
Pesquisa e Conservação de Emprego	30,98	5,60	12	42	32,67	6,08	15	44	- 1,874	0,062
Pessoas e Fontes Consultadas	27,08	7,51	12	44	29,10	6,16	12	44	- 2,101	0,036*
Atividades Realizadas	31,55	8,58	15	45	33,19	8,28	13	52	- 1,304	0,193
QEC - Planificação	147,28	19,78	105	182	154,55	19,52	101	197	- 2,380	0,018*
QEC - Exploração	58,13	14,54	34	83	62,56	13,16	25	96	- 2,158	0,031*
QEC - Total	279,30	30,29	203	350	295,47	30,99	217	357	-3,133	0,002***
CD-SEI										
Planejamento da Carreira	4,97	0,66	2,75	6	5,08	0,65	2,75	6	-1,133	0,258
Questões de Gênero na Carreira	5,06	0,61	3,50	6	5,21	0,61	3,25	6	-1,641	0,102
Informações para Escolha Profissional	4,63	0,66	3,00	6	4,92	0,67	2,50	6	-2,816	0,005***
Preparação para Busca de Emprego	4,86	0,62	3,25	6	4,85	0,71	2,50	6	0,107	0,915
Procura de Emprego	5,01	0,64	3,25	6	5,09	0,58	2,75	6	-0,974	0,330
Definição de Objetivos de Carreira	4,91	0,58	3,50	6	5,09	0,61	3,25	6	-1,933	0,054
CD-SEI Total	4,93	0,51	3,75	5,96	5,06	0,52	3,29	6	-1,530	0,127

* $p < 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,005$

Foram observadas diferenças significativas ($p < 0,05$) nas dimensões *Profissão Preferida* ($t_{(456)} = -2,272$; $p = 0,024$) e *Pessoas e Fontes Consultadas* ($t_{(456)} = -2,101$; $p = 0,036$), além dos escores combinados de *Planificação* ($t_{(422)} = -2,380$; $p = 0,018$) e *Exploração* ($t_{(439)} = -2,158$; $p = 0,031$). E diferenças altamente significativas ($p < 0,01$) revelaram-se em relação aos *Passos Realizados* ($t_{(453)} = -2,586$; $p = 0,01$) e ao escore total de *Maturidade Vocacional* ($t_{(377)} = -3,133$; $p = 0,002$). Desse modo, pode-se afirmar que os aprendizes que nunca reprovaram na escola mostram-se mais maduros no tocante à exploração e à planificação de carreira, especialmente no que diz respeito aos contatos buscados para informação profissional e aos conhecimentos sobre as profissões de interesse.

E foi exatamente no que diz respeito às *Informações para a Escolha Profissional* que evidenciaram-se diferenças altamente significativas ($p < 0,01$) na autoeficácia para o desenvolvimento de carreira dos aprendizes, o que possivelmente está relacionada com a baixa exploração vocacional implementada pelos alunos que já reprovaram na escola até o momento da pesquisa.

De um modo geral, pode-se considerar que eram esperadas mais diferenças entre os grupos no tocante à autoeficácia, dado que essa tendência tem sido verificada por diversas pesquisas. A exemplo disso, Lopes e Teixeira (2012) observaram que alunos com insucesso escolar tendem a expressar menos confiança nas tarefas de planejamento de carreira e escolha profissional que aqueles cuja idade demonstra não terem reprovado na escola. Mas os resultados referentes à maturidade vocacional, por destacarem um envolvimento inferior dos alunos com reprovação escolar nas tarefas de planejamento e exploração vocacional, parecem relacionados a uma realidade já observada: o insucesso escolar tende a ser acompanhado pela falta de projetos de vida e carreira (Reid, 2008). No entanto, essa observação merece cautela, pois o cruzamento estatístico dessas variáveis (histórico de reprovação escolar, projetos de continuidade dos estudos e direcionamento dos mesmos) pode melhor elucidar essa questão, o que fica como agenda para pesquisas futuras.

A autoavaliação do aproveitamento escolar foi outra variável explorada, tendo sido comparados os aprendizes que se julgam na média da turma com aqueles que acreditam estar acima dessa média. Como nas análises anteriores, foi adotada a estatística *t de Student* para amostras independentes. Os resultados podem ser observados na Tabela 36.

Em todas as dimensões de maturidade vocacional e de autoeficácia para o desenvolvimento da carreira evidenciaram-se diferenças significativas entre os grupos, favoráveis aos aprendizes que avaliam o próprio aproveitamento escolar como acima da média da turma. Em relação à maturidade vocacional, os testes *t* resultaram significativos ($p < 0,01$) para as dimensões *Sentido e Importância do Trabalho* ($t_{(430)} = 2,637$; $p = 0,009$), *Passos Realizados* ($t_{(443)} = 3,160$; $p = 0,002$), *Aspectos Considerados* ($t_{(430)} = 2,814$; $p = 0,005$), *Profissão Preferida* ($t_{(446)} = 2,684$; $p = 0,008$), *Pesquisa e Conservação de Emprego* ($t_{(447)} = 3,085$; $p = 0,002$), *Atividades Realizadas* ($t_{(436)} = 2,611$; $p = 0,009$) e no escore combinado de *Exploração* ($t_{(428)} = 3,060$; $p = 0,002$). E diferenças altamente significativas ($p < 0,001$) foram observados nas dimensões *Pessoas e Fontes Consultadas* ($t_{(445)} = 3,411$; $p = 0,001$), no escore combinado de *Planificação* ($t_{(412)} = 3,556$; $p = 0,000$) e no escore total de *Maturidade Vocacional* aferido pelo QEC ($t_{(378)} = 4,009$; $p = 0,000$). Já partindo para a autoeficácia, o teste

t resultou significativo ($p < 0,01$) na dimensão *Informações para Escolha Profissional* ($t_{(442)} = 3,085$; $p = 0,002$) e altamente significativo ($p < 0,001$) nas demais dimensões.

Tabela 36 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Autoavaliação do Aproveitamento Escolar.

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação - Autoavaliação do Aproveitamento Escolar								T	p
	Acima da média da turma (n=71)				Na média da turma (n=384)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
QEC										
Sentido e Importância do Trabalho	79,08	5,73	69	88	77,08	5,76	62	86	2,637	0,009*
Passos Efetuados	45,75	4,56	33	52	43,76	4,84	30	52	3,160	0,002*
Aspectos Considerados	52,94	7,31	34	68	50,05	7,90	28	68	2,814	0,005*
Profissão Preferida	28,33	4,97	16	36	26,37	5,69	9	36	2,684	0,008*
Pesquisa e Conservação de Emprego	34,49	5,90	20	44	32,09	6,01	12	44	3,085	0,002*
Pessoas e Fontes Consultadas	31,26	7,16	12	44	28,47	6,06	12	44	3,411	0,001**
Atividades Realizadas	35,35	7,59	16	52	32,54	8,41	13	52	2,611	0,009*
QEC – Planificação	161,56	18,76	104	197	152,33	19,42	101	197	3,556	0,000**
QEC – Exploração	66,56	13,30	33	89	61,23	13,24	25	96	3,060	0,002*
QEC – Total	307,84	29,57	268	371	291,23	30,84	217	350	4,009	0,000**
CD-SEI										
Planejamento da Carreira	5,39	0,47	4	6	5,03	0,64	2,75	6	4,499	0,000**
Questões de Gênero na Carreira	5,44	0,47	3,75	6	5,15	0,62	3,25	6	3,726	0,000**
Informações para Escolha Profissional	5,11	0,56	3,75	6	4,85	0,67	2,50	6	3,085	0,002*
Preparação para Busca de Emprego	5,15	0,53	4	6	4,79	0,71	2,50	6	3,961	0,000**
Procura de Emprego	5,32	0,48	4	6	5,04	0,59	2,75	6	3,709	0,000**
Definição de Objetivos de Carreira	5,31	0,49	4	6	5,03	0,61	3,25	6	3,565	0,000**
CD-SEI Total	5,29	0,41	4	6	5,00	0,52	3,29	6	4,281	0,000**

* $p \leq 0,01$ ** $p \leq 0,001$

Pode-se avaliar que os resultados foram coerentes com outros achados de pesquisa, especialmente no tocante a autoeficácia. Exemplo disso é um estudo desenvolvido em Portugal, no qual os alunos que melhor avaliavam seu desempenho escolar também apresentaram resultados médios superiores nas escalas CD-SEI *Planejamento de Carreira* e *Preparação para a Procura de um Trabalho* (Lopes, 2010; Lopes & Teixeira, 2012). A

relação das crenças de autoeficácia com o envolvimento acadêmico já foi demonstrada por vários estudos, como Bandura (1995), Carmo (2003), Teixeira & Carmo (2004), Teixeira, Lopes, Galvão & Faria (2010).

Um último aspecto investigado em relação à vida acadêmica dos aprendizes foi o efeito do desempenho escolar, considerando-se as notas do último ano, tendo em vista que esse indicador se refere a uma apreciação do adolescente em relação a sua performance propriamente dita, e não na comparação com os pares como na análise anterior. Foram comparados os adolescentes que indicaram ter a maioria das notas escolares inferiores a 7,0 nesse período com aqueles que mencionam predominância de notas superiores a essa. Foi adotado o teste *t de Student* para análise estatística das diferenças. Os resultados podem ser observados na Tabela 37.

Foram observadas diferenças significativas em todas as dimensões avaliadas, com destaque para a maturidade relacionada à *Planificação*, em todas as suas componentes, e para as medidas de autoeficácia para o desenvolvimento de carreira, nas quais a superioridade do grupo com melhores notas se revelou altamente significativa ($p \leq 0,001$). Menores diferenças, no entanto, foram observadas na dimensão *Pessoas e Fontes Consultadas* ($t_{(456)} = -2,390$; $p = 0,017$), indicando que, apesar dos adolescentes com melhores notas serem significativamente mais ativos nesse sentido ($p < 0,05$), esse é o aspecto da maturidade vocacional no qual os grupos mais se assemelham. Esses resultados, no geral, permitem afirmar que os aprendizes com melhor desempenho escolar se mostram mais maduros e envolvidos com o planejamento da própria carreira que aqueles com menores notas, além de perceberem-se mais eficazes em relação às tarefas previstas ao desenvolvimento da mesma.

Tabela 37 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Desempenho Escolar.

Desempenho Escolar.										
Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação – Desempenho Escolar (notas mais frequentes)								<i>t</i>	<i>p</i>
	Notas inferiores a 7,0 (n=211)				Notas superiores a 7,1 (n=255)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
QEC										
Sentido e Importância do Trabalho	76,47	5,91	62	86	78,02	5,64	69	88	-2,794	0,005**
Passos Efetuados	42,76	5,15	30	52	45,04	4,28	33	52	-5,149	0,000***
Aspectos Considerados	49,19	8,26	28	68	51,60	7,46	34	68	-3,209	0,001***
Profissão Preferida	25,58	5,80	9	36	27,52	5,56	10	36	-3,623	0,000***
Pesquisa e Conservação de Emprego	31,37	6,08	12	44	33,32	5,90	15	44	-3,465	0,001***

“continua”

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação – Desempenho Escolar (notas mais frequentes)								t	p
	Notas inferiores a 7,0 (n=211)				Notas superiores a 7,1 (n=255)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
Pessoas e Fontes Consultadas	28,08	6,18	15	41	29,51	6,42	12	44	-2,390	0,017*
Atividades Realizadas	31,81	8,08	13	52	33,94	8,38	13	52	-2,723	0,007*
QEC – Planificação	149,01	19,85	101	192	157,50	18,71	104	197	-4,528	0,000***
QEC – Exploração	60,05	13,06	30	93	63,65	13,45	25	96	-2,824	0,005**
QEC – Total	285,58	30,84	217	357	300,34	30,09	268	371	-4,768	0,000***
CD-SEI										
Planejamento da Carreira	4,87	0,71	2,75	6	5,24	0,55	3,50	6	- 6,150	0,000***
Questões de Gênero na Carreira	5,08	0,66	3,25	6	5,29	0,55	3,50	6	- 3,659	0,000***
Informações para Escolha Profissional	4,72	0,68	2,75	6	5,02	0,64	2,50	6	- 4,769	0,000***
Preparação para Busca de Emprego	4,73	0,75	2,50	6	4,95	0,64	2,50	6	- 3,374	0,001***
Procura de Emprego	4,97	0,63	2,75	6	5,17	0,53	3,50	6	- 3,720	0,000***
Definição de Objetivos de Carreira	4,93	0,66	3,25	6	5,18	0,55	3,25	6	- 4,435	0,000***
CD-SEI Total	4,91	0,55	3,29	6	5,15	0,48	3,33	6	- 4,826	0,000***

* $p < 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Diante disso, fica uma questão: nesses casos é a autoeficácia que impulsiona os adolescentes a atitudes mais maduras e proativas em relação à própria carreira e futuro, incluindo a dedicação aos estudos, ou é o fato de serem mais estudiosos e bem sucedidos academicamente que faz com que sejam mais conscientes das necessidades e exigências da vida profissional, lançando-se mais às ações de planejamento da carreira, e se percebendo mais eficazes e confiantes nessas tarefas? Não se ambicionou responder a essa pergunta no presente estudo, até porque demandaria estratégias de investigação diferenciadas. Então a contribuição nesse sentido aqui fica restrita a levantar esse questionamento e a fazer algumas observações, na tentativa de estimular futuras pesquisas a respeito. Se conciliar estudos e trabalho não é tarefa fácil e parte dos aprendizes têm cumprido com êxito essa missão, acredita-se que essa experiência potencialize a autoeficácia positiva em relação às tarefas do desenvolvimento da carreira, os tornando mais otimistas e, certamente, mais motivados diante das mesmas. E sabe-se que realidades como essas fomentam, em grande parte, o círculo virtuoso das experiências de sucesso apresentado na teoria: expectativas de resultados levam a definição de objetivos e à transformação dos objetivos em ação para alcançar os resultados

esperados que, se alcançados, fomentam as crenças de autoeficácia positivas que virão a impulsionar novas expectativas e ações.

A ideia que se pretende defender aqui é a de que a educação, ao ser somada a formação profissional e orientação para a carreira, parece resultar uma combinação eficaz em favor da construção da vida e do futuro da juventude. Mais que atender a uma das premissas básicas da Educação para a Carreira, de que um significado novo é dado aos conteúdos escolares quando se percebe sua utilidade no trabalho, essa combinação parece mostrar-se bem sucedida no estímulo à continuidade dos estudos e na conscientização de que é necessário planejar a carreira, preparar-se para enfrentar as transições, desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes diversas para sobreviver num mundo do trabalho tão competitivo e em constante evolução, em suma, aprender ao longo da vida. Mas estudos nesse sentido são ainda necessários e urgentes para que, sustentada por mais dados empíricos, a ideia de uma aprendizagem profissional que garanta espaço à Educação à Carreira possa ganhar força na negociação de políticas públicas que normatizem essa prática, bem como facilitem e/ou promovam o acesso dos jovens brasileiros a esses serviços dessa natureza.

Considerando a totalidade das análises das variáveis acadêmicas, aqui exploradas, cabe uma última observação: curiosamente, a experiência de fracasso escolar parece ter um efeito menor na maturidade e na autoeficácia de carreira para os aprendizes que as experiências de sucesso na escola, na medida em que se observa mais diferenças significativas em favor dos que percebem seu desempenho superior se comparados com os demais, do que ao se comparar os grupos com e sem experiência de insucesso na escola. Diante disso, ressalta-se a importância de potencializar experiências acadêmicas bem sucedidas de fato, mais que evitar os insucessos, como parece ser uma tendência na educação brasileira.

A seguir, apresentam-se as análises da maturidade e da autoeficácia de carreira segundo os determinantes da escolha pela iniciação profissional como aprendiz.

5.3.3. Resultados do QEC e do CD-SEI em relação a variáveis da escolha pela iniciação profissional como aprendiz

Como determinantes da escolha pela iniciação profissional como aprendiz, foram considerados os motivos que levaram a essa opção e as influências a que os jovens estiveram submetidos. No primeiro caso a análise estatística realizada foi o teste *t de Student*, enquanto

no outro implementou-se uma ANOVA *One-Way*, seguida do teste *post-hoc* de Bonferroni para identificação de onde se encontravam, exatamente, as diferenças.

Em relação aos motivos que levaram os adolescentes aos programas de aprendizagem, comparou-se dois grupos: adolescentes que buscavam oportunidade de emprego com aqueles que visavam à qualificação profissional. A Tabela 38 sintetiza os resultados.

Tabela 38 - Diferenças nos resultados no QEC e no CD-SEI considerando-se a variável Motivos da Opção pela Iniciação Profissional.

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação – Motivos da Opção pela Iniciação Profissional								<i>t</i>	<i>P</i>
	Oportunidade de Emprego (n=234)				Oportunidade de Qualificação (n=222)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
QEC										
Sentido e Importância do Trabalho	76,65	5,89	57	88	78,21	5,65	69	88	-2,796	0,005**
Passos Efetuados	43,51	4,83	30	52	44,65	4,79	31	52	-2,512	0,012*
Aspectos Considerados	50,17	8,30	33	68	50,89	7,47	28	67	-0,942	0,347
Profissão Preferida	26,18	6,10	9	36	27,01	5,23	9	36	-1,536	0,125
Pesquisa e Conservação de Emprego	31,82	6,08	12	44	33,01	5,93	15	44	-2,096	0,037
Pessoas e Fontes Consultadas	27,98	6,59	12	44	29,80	5,94	14	44	-3,045	0,002**
Atividades Realizadas	32,33	8,85	13	52	33,74	7,80	15	50	-1,764	0,078
QEC - Planificação	151,70	20,87	101	197	155,51	18,00	102	195	-1,987	0,048*
QEC - Exploração	60,51	14,27	25	96	63,71	12,33	34	90	-2,482	0,013*
QEC - Total	289,46	32,99	217	357	297,98	28,86	268	371	-2,681	0,008*
CD-SEI										
Planejamento da Carreira	5,02	0,68	3,25	6	5,13	0,60	2,75	6	-1,728	0,085
Questões de Gênero na Carreira	5,16	0,62	3,50	6	5,25	0,59	3,25	6	-1,614	0,107
Informações para Escolha Profissional	4,81	0,69	2,75	6	4,97	0,62	2,50	6	-2,524	0,012*
Preparação para Busca de Emprego	4,82	0,73	2,50	6	4,90	0,67	3	6	-1,174	0,241
Procura de Emprego	5,06	0,56	3,25	6	5,11	0,62	2,75	6	-0,977	0,329
Definição de Objetivos de Carreira	5,04	0,61	3,25	6	5,10	0,62	3,25	6	-1,056	0,291
CD-SEI Total	5,00	0,54	3,29	6	5,10	0,50	3,33	6	-1,939	0,053

* $p < 0,05$ ** $p \leq 0,01$

As diferenças verificadas foram favoráveis aos adolescentes que visavam à qualificação oferecida nos serviços. Em relação à maturidade vocacional, seus escores foram

significativamente superiores ($p < 0,05$) no que diz respeito aos *Passos Realizados* ($t_{(445)} = -2,512$; $p = 0,012$) e nos escores combinados de *Planificação* ($t_{(415)} = -1,987$; $p = 0,048$) e *Exploração* ($t_{(430)} = -2,482$; $p = 0,013$). Mas as diferenças mais significativas ($p < 0,01$) foram notadas em *Sentido e Importância do Trabalho* ($t_{(431)} = -2,796$; $p = 0,005$), *Pessoas e Fontes Consultadas* ($t_{(446)} = -3,045$; $p = 0,002$), e no escore total da *Maturidade Vocacional* ($t_{(381)} = -2,681$; $p = 0,008$). Já em relação à autoeficácia, as diferenças foram significativas ($p < 0,05$) apenas quanto às *Informações para Escolha Profissional* ($t_{(441)} = -2,524$; $p = 0,012$), coerente com os resultados da maturidade, especialmente em relação às dimensões da exploração.

Pressupõe-se que dois fatores podem ter interferido nesses resultados. Por um lado, os adolescentes que buscaram qualificação podem tê-lo feito em razão de seus conhecimentos prévios sobre as exigências do mercado de trabalho, o que sugere maturidade mais elevada *a priori*. Por outro, quem tornou-se aprendiz em busca de emprego pode tê-lo feito em razão das necessidades de sobrevivência, o que potencialmente determina uma visão limitada das oportunidades e tende a provocar crenças de autoeficácia de carreira inferiores e baixo envolvimento com projetos de futuro. Resultados semelhantes foram observados nas pesquisas de Faria e Teixeira (2010) e Ferreira (2005) junto a jovens de grupos sociais desfavorecidos. Mas essas são apenas suposições, pois o cruzamento das variáveis socioeconômicas com os motivos dessa amostra deverá trazer resultados mais precisos quanto a essas possibilidades, devendo ser realizado em pesquisa futura.

Partindo para a análise segundo as influências que contribuíram com a decisão de tornar-se aprendiz, foram comparados três grupos: adolescentes que tomaram essa iniciativa por vontade própria ($n = 203$), aqueles que o fizeram por influência familiar ($n = 224$) e os que tiveram outras influências, como amigos e escola, por exemplo ($n = 35$). Os resultados estão na Tabela 39.

Em relação à maturidade vocacional, foram observadas diferenças estatísticas ($p < 0,05$) nas dimensões *Aspectos Considerados* ($F_{(2,376)} = 4,541$; $p = 0,011$), *Pesquisa e Conservação de Emprego* ($F_{(2,376)} = 3,618$; $p = 0,028$), no escore combinado referente à *Planificação* ($F_{(2,376)} = 4,103$; $p = 0,017$) e no escore total de *Maturidade* ($F_{(2,387)} = 4,437$; $p = 0,012$), sendo que em *Sentido e Importância do Trabalho* ($F_{(2,437)} = 8,849$; $p = 0,000$) evidenciaram-se as diferenças mais altamente significativas ($p < 0,001$). Para efeito de identificar entre quais grupos, especificamente, existiam essas diferenças, procedeu-se as comparações aos pares. Os resultados do teste *post-hoc* de Bonferroni mostraram que, no tocante ao *Sentido e Importância do Trabalho*, a média dos adolescentes que se tornaram aprendizes por vontade própria é significativamente maior que a dos que o fizeram por influência da família

($p=0,031$) e que a dos que sofreram outras influências ($p=0,000$), sendo que esses também são superados pelos que experimentaram influências familiares ($p=0,036$). Quanto aos *Aspectos Considerados*, a diferença estatística está entre os mais autônomos e os influenciados pela família ($p=0,027$). Já no tocante à *Pesquisa e Conservação de Emprego* essa diferença está entre os primeiros e os que sofreram outras influências ($p=0,021$), assim como na *Planificação* ($p=0,026$). E, por fim, quanto ao escore total de *Maturidade* os aprendizes por livre vontade mostraram-se mais maduros que ambos os demais ($p<0,05$).

Tabela 39 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Influências na Decisão de Tornar-se Aprendiz.

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação – Influências na Decisão de Tornar-se Aprendiz									F	p
	Vontade própria (n=203)			Influência familiar (n=224)			Amigos e/ou escola (n=35)				
	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx		
QEC											
Sentido e Importância do Trabalho	78,43 (5,39)	66	88	76,94 (6,04)	59	88	74,39 (5,65)	62	86	8,849	0,000***
Passos Efetuados	44,66 (4,77)	30	52	43,82 (4,82)	30	52	43,69 (4,68)	31	52	1,482	0,229
Aspectos Considerados	52,04 (7,74)	33	67	49,91 (7,43)	28	68	48,75 (7,91)	36	68	4,541	0,011*
Profissão Preferida	27,18 (5,65)	9	36	26,82 (5,35)	9	36	25,00 (6,44)	13	36	2,086	0,126
Pesquisa e Conservação de Emprego	33,12 (5,88)	17	44	32,51 (5,85)	12	44	30,09 (6,28)	15	44	3,618	0,028*
Pessoas e Fontes Consultadas	29,38 (6,80)	12	44	28,71 (6,15)	12	44	28,75 (5,93)	17	39	0,500	0,607
Atividades Realizadas	33,88 (9,05)	16	52	32,06 (7,52)	13	49	33,33 (9,57)	15	51	2,063	0,129
QEC - Planificação	157,01 (19,18)	107	197	153,07 (18,60)	102	190	147,55 (20,08)	101	191	4,103	0,017*
QEC - Exploração	63,27 (14,57)	34	96	60,76 (12,41)	25	89	62,09 (14,34)	38	86	1,461	0,233
QEC - Total	298,89 (32,65)	215	371	290,81 (29,40)	203	357	285,11 (31,25)	217	350	4,437	0,012*
CD-SEI											
Planejamento da Carreira	5,23 (0,56)	2,75	6	5,03 (0,65)	2,75	6	4,88 (0,74)	3,25	6	7,684	0,001***
Questões de Gênero na Carreira	5,28 (0,56)	3,25	6	5,18 (0,61)	3,50	6	5,09 (0,56)	3,75	6	2,302	0,101
Informações para Escolha Profissional	4,96 (0,60)	3	6	4,87 (0,67)	2,75	6	4,75 (0,83)	2,50	6	1,926	0,147
Preparação para Busca de Emprego	4,95 (0,66)	2,75	6	4,79 (0,72)	2,50	6	4,78 (0,72)	3	6	2,772	0,064
Procura de Emprego	5,21 (0,58)	2,75	6	5,00 (0,56)	3,25	6	4,93 (0,66)	3,25	6	8,335	0,000***

“continua”

Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação – Influências na Decisão de Tornar-se Aprendiz									F	p
	Vontade própria (n=203)			Influência familiar (n=224)			Amigos e/ou escola (n=35)				
	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx		
Definição de Objetivos de Carreira	5,02 (0,54)	3,25	6	5,03 (0,60)	3,25	6	4,80 (0,68)	3,25	6	8,524	0,000***
CD-SEI Total	5,14 (0,48)	3,54	6	4,99 (0,54)	3,29	6	4,88 (0,59)	3,33	5,75	6,115	0,002**

* $p < 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Partindo para a autoeficácia, diferenças altamente significativas ($p < 0,01$) foram observadas no escore total do CD-SEI ($F_{(2,376)} = 6,115$; $p = 0,002$), sendo ainda maiores ($p \leq 0,001$) as evidenciadas no tocante às dimensões *Planejamento de Carreira* ($F_{(2,376)} = 7,684$; $p = 0,001$), *Procura de Emprego* ($F_{(2,376)} = 8,335$; $p = 0,000$) e *Definição de Objetivos de Carreira* ($F_{(2,376)} = 8,524$; $p = 0,000$). Na comparação aos pares observou-se que são os aprendizes por livre vontade, mais autônomos, que superam estatisticamente todos os outros ($p < 0,05$) nas diferentes dimensões avaliadas, o que é mais significativo em *Procura de Emprego* e *Definição de Objetivos de Carreira* ($p \leq 0,001$).

O conjunto de resultados parece evidenciar a relação da maturidade vocacional e da autoeficácia com a autonomia e a independência na escolha profissional, no caso vinculada aos programas de aprendizagem e ao anseio de inserção no trabalho. Embora seja fato que ambas tenham sido estimuladas de algum modo no contexto cultural e processo educativo desses jovens, sendo naturalmente também reflexo de influências, a percepção de uma escolha autônoma relaciona-se favoravelmente à maturidade e à autoeficácia. Por outro lado, é importante observar que, ao se lançarem ao trabalho precoce, seja por influência da família ou de outros, os adolescentes em geral parecem forçados a amadurecer, o que talvez explique os elevados escores de maturidade na amostra como um todo.

A seguir são apresentadas as análises realizadas tendo em conta as variáveis relativas à trajetória e perspectivas de carreira dos adolescentes aprendizes.

5.3.4. Resultados do QEC e do CD-SEI em relação a variáveis da trajetória e perspectivas de carreira dos jovens

Em relação à trajetória de carreira, foram exploradas as variáveis experiência profissional pregressa, tempo de vinculação à instituição, tempo de estágio e instituição a que estão vinculados, com o uso de testes *t de Student*. Já as perspectivas foram investigadas a partir do direcionamento do projeto de carreira dos aprendizes, sendo utilizada a estatística ANOVA *One-Way* com teste *post-hoc* de Bonferroni.

O primeiro aspecto investigado foi a experiência profissional pregressa à entrada nos programas de aprendizagem, o que para muitos significa a vivência de trabalho infantil. Foram comparados os adolescentes que trabalharam antes de se tornarem aprendizes (n=118) com aqueles que não tiveram qualquer experiência profissional anterior (n=330). Os resultados estão apresentados na Tabela 40.

Tabela 40 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Experiência Profissional Pgressa.

Experiência Profissional Progressiva										
Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação – Experiência Profissional Progressiva								t	p
	Teve trabalho anterior (n=119)				Não teve trabalho anterior (n=333)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
QEC										
Sentido e Importância do Trabalho	78,13	5,62	59	87	77,14	5,83	64	88	1,550	0,122
Passos Efetuados	44,20	5,09	31	52	44,01	4,73	30	52	0,361	0,719
Aspectos Considerados	50,88	8,47	33	68	50,54	7,78	28	68	0,381	0,703
Profissão Preferida	27,28	5,83	9	36	26,47	5,63	9	36	1,317	0,189
Pesquisa e Conservação de Emprego	33,50	5,99	20	44	32,07	6,02	12	44	2,204	0,028*
Pessoas e Fontes Consultadas	29,02	6,90	14	44	28,78	6,20	12	44	0,345	0,730
Atividades Realizadas	34,52	8,61	13	52	32,41	8,24	13	52	2,317	0,021*
QEC - Planificação	155,72	20,86	111	192	153,12	19,28	101	197	1,165	0,245
QEC - Exploração	63,44	14,34	34	96	61,49	13,15	25	93	1,315	0,189
QEC - Total	296,31	34,48	215	366	292,95	30,39	222	371	0,899	0,369
CD-SEI										
Planejamento de Carreira	5,08	0,67	2,75	6	5,08	0,64	3,50	6	0,111	0,911
Questões de Gênero na Carreira	5,24	0,57	3,50	6	5,19	0,61	3,25	6	0,720	0,472
Informações para Escolha Profissional	4,91	0,65	3,25	6	4,89	0,66	2,50	6	0,173	0,863
Preparação para Busca de Emprego	4,97	0,68	3	6	4,82	0,72	2,50	6	2,06	0,039*
Procura de Emprego	5,15	0,56	3,50	6	5,06	0,59	2,75	6	1,402	0,162
Definição de Objetivos de Carreira	5,07	0,64	3,25	6	5,06	0,61	3,25	6	0,058	0,954
CD-SEI Total	5,07	0,52	3,58	6	5,04	0,53	3,29	6	0,632	0,528

* $p \leq 0,05$

No tocante à maturidade vocacional, os mais experientes mostraram-se significativamente mais maduros ($p < 0,05$) que os demais em relação à *Pesquisa e Conservação de Emprego* ($t_{(441)} = 2,204$; $p = 0,028$) e *Atividades Realizadas* ($t_{(441)} = 2,317$; $p = 0,021$). Também demonstraram autoeficácia mais elevada no tocante à *Preparação para Busca de Emprego* ($t_{(441)} = 2,060$; $p = 0,039$).

Embora a vivência de trabalho precoce seja mais explorada cientificamente em relação a seus prejuízos ao desenvolvimento, de fato relevantes e muito graves em grande parte dos casos, merecedores da atenção da comunidade e órgãos competentes e de ações restritivas discutidas nacional e internacionalmente, os resultados que aqui se apresentaram parecem mostrar o contrário, na medida em que sugerem a promoção do desenvolvimento em alguns aspectos para a população aqui estudada. Cabe destacar aqui que são adolescentes com boa escolaridade e participantes de programas que vislumbram perspectivas de futuro, sendo adequados às exigências legais de idade mínima para o trabalho, formação profissional teórico prática, inserção profissional monitorada para garantir a aprendizagem no trabalho e na escola, bem como para fazer valer os direitos dos jovens trabalhadores. Não se trata de modo algum de encontrar vantagem no trabalho infantil, longe disso. Apesar de já esclarecida nesse texto a distinção entre exploração do trabalho infantil e inserção profissional de adolescentes como aprendizes, é importante reafirmar esse posicionamento, tendo em conta os possíveis leitores que entendem ambas como faces de uma mesma moeda. Mas, se considerado que a vivência de conciliar hábitos de estudo e atividades profissionais, que implica na organização do tempo e da rotina diária, notadamente contribui para agregar repertório comportamental e conhecimento da realidade, o que parece ser o caso dos aprendizes dessa amostra, os resultados que diferenciam os adolescentes que trabalharam antes da entrada para a instituição poderiam ser esperados no que compete aos aspectos em que as diferenças foram observadas. Desse modo, pode-se dizer que os adolescentes submetidos ao trabalho precoce, no caso desta amostra, seja por necessidade financeira ou valor cultural, apresentaram maturação mais rápida no que diz respeito a explorar e conhecer o mundo do trabalho e as atividades profissionais, tomando consciência de aspectos relevantes à pesquisa e conservação de emprego. E, ao serem mais experientes e terem mais conhecimentos nesse sentido, na comparação com os pares, parecem perceber-se mais preparados, o que potencializa uma autoeficácia mais elevada em relação a essas habilidades, bem como o aproveitamento e valorização das oportunidades de aprendizagem a que hoje estão submetidos.

O tempo de vinculação aos programas de aprendizagem foi outro aspecto investigado, sob a hipótese de que os mais experientes se mostrassem mais maduros profissionalmente, o que não se confirmou. Foram comparados os aprendizes vinculados às instituições há menos de um ano, com aqueles com tempo de casa superior a um ano. Os resultados estão na Tabela 41.

Tabela 41 - Diferenças nos resultados do CD-SEI considerando-se a variável Tempo de Vinculação à Instituição.

Dimensões Avaliadas CD-SEI	Grupos de Comparação – Tempo de Vinculação à Instituição								t	P
	Inferior a um ano (n=201)				Superior a 1 ano (n=263)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
Planejamento da Carreira	5,13	0,64	2,75	6	5,02	0,66	3,25	6	1,708	0,088
Questões de Gênero na Carreira	5,25	0,59	3,50	6	5,15	0,62	3,25	6	1,764	0,078
Informações para Escolha Profissional	4,92	0,66	2,75	6	4,86	0,68	2,50	6	0,965	0,335
Preparação para Busca de Emprego	4,89	0,76	2,50	6	4,82	0,66	3	6	0,963	0,336
Procura de Emprego	5,17	0,57	3,50	6	5,01	0,59	2,75	6	3,033	0,003**
Definição de Objetivos de Carreira	5,12	0,57	3,25	6	5,02	0,64	3,25	6	1,676	0,094
CD-SEI Total	5,10	0,52	3,29	6	4,99	0,53	3,33	6	2,042	0,042*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Foram observadas diferenças altamente significativas ($p < 0,01$) na dimensão *Procura de Emprego* ($t_{(441)} = 3,033$; $p = 0,003$) e significativas ($p < 0,05$) na *Autoeficácia Total* ($t_{(441)} = 2,042$; $p = 0,042$), ambas em favor dos iniciantes. Seguindo a mesma tendência dos resultados observados em relação à faixa etária, esse é outro resultado que surpreende, na medida em que o esperado era que os mais experientes se sentissem mais preparados para enfrentar as tarefas do desenvolvimento da carreira, até pelo estímulo e orientação recebidos durante a formação a que os novatos ainda não foram expostos, o que possivelmente impactaria em suas crenças de autoeficácia de carreira. No entanto, apresentou-se exatamente o contrário em todas as dimensões avaliadas, se consideradas as estatísticas descritivas, embora sejam significativas apenas nos aspectos já mencionados. Uma primeira observação a respeito deve considerar a possibilidade dessa ser uma particularidade da amostra, na medida em que deve haver equivalências entre os grupos analisados em ambas as variáveis, considerando que os de menor idade provavelmente tenham também menor tempo experiência e vínculo com a

instituição, enquanto os mais velhos devem ter maior experiência e tempo como aprendiz. Como já tratado anteriormente, também na amostra de Lopes e Teixeira (2012) os mais jovens demonstravam-se mais envolvidos, preparados e confiantes em relação às tarefas de carreira.

Mas é importante considerar outra possível explicação para esse fato. Os iniciantes ainda devem estar sob o efeito da conquista da oportunidade como aprendizes, o que os deixa mais otimistas em relação à procura de emprego. Por outro lado, a experiência profissional dos mais veteranos e o contato com os desafios e exigências do mercado podem tê-los suscitado a uma visão mais realista e/ou menos inocente do mundo do trabalho, tornando-os mais criteriosos em suas respostas ou mesmo menos preparados para se lançarem à vida profissional sem o apoio da instituição. No entanto, essas suposições precisam ser melhor exploradas em pesquisas futuras e em estudos longitudinais. Como estão adultos que foram assistidos nessa instituições em termos de construção da carreira?

As análises tendo em conta o tempo de experiência no estágio resultaram também diferente do esperado. Seguido o mesmo raciocínio da variável tempo de vinculação aos programas de aprendizagem, tinha-se a hipótese de que os mais experientes se mostrassem mais maduros profissionalmente, o que poderia refletir-se em sua autoeficácia para o desenvolvimento da carreira. Foram comparados os adolescentes com experiência inferior a seis meses com aqueles cuja experiência supera esse tempo. Entende-se que os primeiros meses são mais ansiógenos, enquanto momento de adaptação, além de ser o período em que os adolescentes se percebem testados em suas potencialidades, precisam aprender muitas novas atividades, cometem mais erros por estarem em treinamento, têm que relacionar-se profissionalmente em contextos desconhecidos, lidar com relações de autoridade, administrar o tempo e, para a maioria, iniciar-se na conciliação da vida pessoal e escolar com o trabalho, precisando dar conta das diversas exigências que essa vivência impõe. Daí a expectativa de que essa experiência se refletisse na maturidade e autoeficácia de carreira dos aprendizes. No entanto, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos em nenhuma das dimensões avaliadas.

Em síntese, vale considerar que a análise das duas dimensões anteriores, tempo de vinculação aos programas de aprendizagem e tempo de estágio, traz um resultado contraditório às expectativas do senso comum, bem como tende a enfraquecer, ao menos aparentemente, a defesa da aprendizagem profissional como uma experiência que potencializa o desenvolvimento da maturidade e da autoeficácia de carreira. Mas vale lembrar que os escores da amostra como um todo, em relação a ambas, demonstrados na análise descritiva dos resultados das escalas (Tabela 6 e Tabela 14), se revelaram evidentemente superiores em

comparação aos resultados de outros estudos, que adotaram os mesmos instrumentos de medida com amostras menos específicas (Balbinotti & Tétreau, 2006b; Fracalozzi, 2012; Yuen et al., 2005; Teixeira et al., 2011; Leal, 2012). Desse modo, tornam-se relevantes estudos comparativos de amostras de aprendizes com outros adolescentes que não vivenciem a aprendizagem profissional, bem como estudos que comparem a maturidade e autoeficácia de grupos de aprendizes antes e após vivenciarem essa experiência, para que se possa melhor compreender os efeitos desses programas no desenvolvimento de carreira dos adolescentes.

Além disso, deve ser resgatada aqui a natureza cíclica do desenvolvimento da carreira, discutida amplamente na literatura, especialmente por teóricos desenvolvimentistas como Super (1984, 1990) e Super, Savickas e Super (1996), entre outros, conforme já mencionado no tocante às diferenças entre os grupos etários. E, por fim, considerando ainda os demais resultados até aqui apresentados, variáveis relacionadas ao sucesso escolar e a projetos de continuidade dos estudos, visando à carreira, parecem ser mais relevantes em relação à maturidade e à autoeficácia que propriamente a idade e a experiência profissional.

A próxima variável explorada foi o direcionamento do projeto de carreira pelos aprendizes, interpretado como uma visão pontual das perspectivas de carreira desses jovens. Nesse caso foram comparados três grupos: os adolescentes que pretendem parar de estudar tão logo concluam o Ensino Médio e a formação como aprendiz ($n=104$); aqueles que já se mostram direcionados, indicando que pretendem aprofundar os estudos em nível técnico ou superior, em áreas específicas ($n=320$); e aqueles que mostram-se ainda “em fase de definição” em relação à escolha profissional, embora manifestem a intenção de continuidade dos estudos, inclusive em vários níveis educacionais se preciso ($n=41$). Para comparação das médias adotou-se a estatística ANOVA *One-Way* com teste *post-hoc* de Bonferroni. Os resultados estão na Tabela 42.

Verificou-se semelhanças estatísticas na autoeficácia dos grupos, sendo que as diferenças se restringiram a algumas dimensões da maturidade vocacional. Foram observadas diferenças altamente significativas em relação à *Pesquisa e Conservação de Emprego* ($F_{(2,376)} = 5,729$; $p = 0,004$) e no escore combinado de *Planificação* ($F_{(2, 376)} = 5,408$; $p = 0,005$); além de diferenças significativas em relação aos *Aspectos Considerados* ($F_{(2, 376)} = 3,267$; $p = 0,039$), *Profissão Preferida* ($F_{(2, 376)} = 3,561$; $p = 0,029$) e no escore total da *Maturidade* ($F_{(2,387)} = 3,431$; $p = 0,033$). No caso dos *Aspectos Considerados* e do escore total de *Maturidade*, a comparação aos pares não resultou significativa, tendo sido observadas apenas tendências à significância entre os direcionados e os que pretendiam parar os estudos ($p=0,06$). Quanto à *Profissão Preferida*, as diferenças também estavam entre esses grupos, a

favor dos primeiros ($p=0,03$), o que aparece com mais ênfase na *Pesquisa e Conservação de Emprego* ($p=0,003$). Já no caso da *Planificação*, observou-se que há diferenças significativas entre os três grupos, sendo que os adolescentes que pretendem parar de estudar apresentam maturidade significativamente inferior que aqueles cujos projetos de carreira parecem direcionados ($p=0,005$) ou ainda “em definição” ($p=0,05$).

Tabela 42 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Direcionamento do Projeto de Carreira.

Dimensões Avaliadas QEC	Grupos de Comparação – Direcionamento do Projeto de Carreira									F	p
	Parar Estudos (n=104)			Em definição (n=41)			Direcionados (n=320)				
	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx		
Sentido e Importância do Trabalho	76,54 (6,10)	59	88	79,11 (5,25)	64	87	77,45 (5,75)	62	88	2,892	0,057
Passos Efetuados	43,32 (5,07)	31	52	44,15 (4,51)	31	52	44,44 (4,75)	30	52	1,706	0,183
Aspectos Considerados	48,95 (7,86)	33	67	52,24 (8,16)	34	68	51,16 (7,50)	28	68	3,267	0,039*
Profissão Preferida	25,44 (5,57)	9	36	27,63 (5,79)	17	36	27,25 (5,62)	10	36	3,561	0,029*
Pesquisa e Conservação de Emprego	30,68 (5,72)	12	44	33,36 (6,07)	21	44	33,14 (5,90)	15	44	5,729	0,004**
Pessoas e Fontes Consultadas	28,45 (6,82)	16	44	29,63 (6,35)	17	43	29,09 (6,28)	12	42	0,490	0,613
Atividades Realizadas	33,55 (8,08)	15	52	35,48 (8,37)	17	49	32,43 (8,47)	13	52	2,221	0,110
QEC - Planificação	148,39 (18,34)	105	197	157,39 (19,55)	115	189	155,99 (19,17)	101	197	5,408	0,005**
QEC - Exploração	62,00 (13,90)	34	96	65,12 (13,64)	34	89	61,52 (13,42)	25	93	1,035	0,356
QEC - Total	286,43 (29,81)	215	371	300,20 (34,47)	222	354	295,42 (31,02)	203	366	3,431	0,033*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Pode-se considerar que esses resultados atendem em parte ao esperado, na medida em que os adolescentes que já têm uma definição de seu projeto de carreira, especialmente no que compete à qualificação profissional, mostraram-se mais maduros que aqueles decididos a parar os estudos ao concluírem o Ensino Médio e a formação como aprendiz. No entanto, ao se considerar os adolescentes que pretendem continuar os estudos, mas ainda sem uma definição clara do caminho a seguir, à primeira vista poderiam ser interpretados como confusos em relação à escolha profissional ou mesmos menos maduros em relação aos mais direcionados. Não era esse o caso, na medida em que se evidenciaram semelhanças

estatísticas entre esses grupos. E, ao se analisar as estatísticas descritivas, verifica-se que as médias dos adolescentes com escolha profissional “em definição” superam as dos mais direcionados em quase todas as dimensões avaliadas, sugerindo maturidade superior aos primeiros.

É sabido que muitos adolescentes que relatam escolhas de carreira bem direcionadas nem sempre tomam suas decisões de uma maneira madura, com base em reflexões acerca de si mesmo e da realidade profissional, exploração de possibilidades, critérios consistentes; e isso não foi explorado sistematicamente nessa pesquisa. Por outro lado, adolescentes mais maduros podem considerar mais opções de carreira, de acordo com os achados de Noce (2008), não podendo ser confundidos com aqueles indecisos que não se encontram preparados para a escolha profissional. No caso da presente pesquisa, o foco estava na maturidade em relação a projetos mais definidos ou ainda em definição, e a maturidade superior dos adolescentes com projetos “em definição” precisava ser melhor compreendida. Uma possível explicação para isso, que precisava ser verificada, era a hipótese de que os adolescentes que tiveram seus projetos categorizados como “em definição” podiam na verdade ter traçado vários planos, dada a sua consciência das barreiras que poderiam enfrentar, de modo a apoiar-se em mais alternativas como estratégia para lidar com possíveis dificuldades e frustração de expectativas, no intuito de não perder o foco na própria qualificação. Afinal, essa atitude tem sido estimulada nas intervenções de carreira das instituições formadoras, tendo em vista as particularidades de seu público, na tentativa de despertá-lo para a noção de projeto, que pressupõe a possível necessidade de revisão ao longo da vida, bem como a consideração de planos alternativos para suplantir possíveis adversidades. Mas, como verificar essa possibilidade? A saída encontrada foi o pareamento de algumas respostas do questionário de caracterização. Foram analisadas em conjunto as profissões de interesse indicadas e os níveis de ensino aspirados, com base nas respostas a esse questionário, na tentativa de verificar indícios de coerência ou inconsistência nos projetos de carreira dos aprendizes. A primeira pergunta a se responder era: as profissões indicadas estão na mesma área ou em áreas distintas e até distantes? Feito isso, o passo seguinte foi verificar se os níveis de ensino aspirados eram coerentes com a(s) formação(ões) pretendida(s). Essa análise qualitativa foi realizada pela própria pesquisadora, sem a contribuição de juízes para validação.

A partir dessas análises, foram considerados mais consistentes aqueles que claramente aspiravam a qualificação em uma área específica, independentemente se em nível técnico ou superior (por exemplo: enfermagem em nível técnico ou superior; ou administração em nível técnico ou superior, passando pela alternativa do tecnólogo em Recursos Humanos ou Gestão

de Pequenas e Médias Empresas; dentre outros). Esses eram a maioria nessa parcela da amostra (38%) e foram seguidos por aqueles cujos projetos foram categorizados como menos consistentes (22%): apesar de mencionarem áreas específicas diferentes, ou essas estavam na mesma grande área do conhecimento ou tinham alguma relação entre si, tendo sido considerados nesse grupo também aqueles que mencionavam opções mais acessíveis e outras de mais difícil alcance por essa população (por exemplo: técnico em radiodiagnóstico, enfermagem e medicina; prótese dentária e odontologia; técnico em mecânica ou eletrotécnica e engenharias específicas nesses ramos; dentre outros). Já no caso dos demais adolescentes com projetos “em definição” não foi possível identificar uma lógica que sugerisse qualquer consistência de seus projetos.

Diante dessa análise, confirmou-se a hipótese levantada para explicar a semelhança estatística entre os adolescentes mais direcionados e os com projeto “em definição”. A indefinição experimentada parece ser, na maioria dos casos (60% da amostra), a definição de um projeto a médio e longo prazo, por uma questão de estratégia para galgar os níveis de formação pretendidos e manter vivos seus anseios profissionais. Acredita-se que os projetos de carreira desses grupos sejam também reflexos das intervenções de carreira implementadas nas instituições, pois um aspecto relevante trabalhado junto aos aprendizes é a definição de escolhas possíveis em cada momento de vida, que possibilitem não apenas sanar necessidades mais imediatas como também fomentar novos planos. Assim, vários adquirem a noção de que podem qualificar-se de início em uma área mais acessível, que possibilite a sua colocação imediata no trabalho, conforme necessitarem, mas também como meio de alcançar os recursos necessários para financiar sua qualificação desejada, mais específica, posteriormente. Essa construção proativa da própria realidade não é instigada apenas nas sessões de Orientação Profissional e nos projetos de Educação para o Trabalho, como são chamadas as intervenções de carreira nas instituições formadoras, implantadas por meio da parceria com as universidades e os estagiários de Psicologia que as conduzem. Mas é estimulada ao longo de toda a preparação para a carreira dos programas de aprendizagem profissional oferecidos nessas instituições, dada a orientação aos professores e equipe técnica e sua disposição em engajar-se nessa tarefa. Pautando-se no pressuposto da aprendizagem vicariante, um dos aspectos fundamentais da Teoria Social Cognitiva de Carreira, sempre que cabível e/ou possível são propostas atividades que propiciem o contato dos aprendizes com pessoas e histórias cuja trajetória de carreira foi marcada por essa construção, pela superação de barreiras e alcance de objetivos, tendo se originado em vivências próximas às suas, sejam

outros aprendizes ou personalidades da cidade ou da mídia. E os resultados parecem ser positivos.

Para finalizar a leitura da trajetória e perspectivas de carreira desses jovens, foi testado o efeito da filiação institucional na maturidade e autoeficácia dos aprendizes. Esse foco de análise foi motivado pelas diferenças nas intervenções implementadas pelas duas organizações não governamentais que cederam espaço à presente pesquisa, especialmente no que compete às práticas no campo da Orientação Profissional e Educação para a Carreira. Apenas resgatando as propostas educacionais de ambas, vale lembrar que a Instituição A conta com uma psicóloga em seu corpo funcional, responsável pela orientação inicial na transição para o estágio e pelo acompanhamento do desempenho dos aprendizes no mesmo, mantendo-se disponível para orientação individualizada sempre que necessária ou de interesse dos adolescentes, pais e empregadores. Intervenções grupais de carreira eram aditivas e esporádicas, sendo fixa e obrigatória apenas a realizada na finalização da aprendizagem profissional, como forma de apoio no desligamento dos jovens e em sua transição para a vida profissional independente. Mas o estímulo ao planejamento da própria carreira e a noção de projeto de vida perpassam os conteúdos ao longo do curso, seja pela intervenção direta dos professores quando cabível, ou através de trabalhos das disciplinas e/ou atividades adicionais. Já no caso da Instituição B, o acompanhamento do estagiário não ocorre de modo tão sistemático e falta um profissional que se dedique exclusivamente a essa tarefa, mas as intervenções de carreira têm espaço garantido na grade curricular, seja com o propósito de Educação para o Trabalho ou de Orientação Profissional, como são chamados os projetos, de acordo com os momentos dos jovens na aprendizagem profissional. Essas ações eram realizadas por estagiários do último ano de Psicologia de um centro universitário da cidade. Mas outras disciplinas da grade também pressupunham discussões de carreira e o estímulo a atividades e trabalhos como na Instituição A.

Diante dessas particularidades, foram comparados os adolescentes das duas instituições, adotando-se o teste *t de Student* para a análise das diferenças e semelhanças estatísticas entre os grupos. Os resultados estão sintetizados na Tabela 43.

Em relação à maturidade, foram observadas semelhanças estatísticas em praticamente todas as dimensão avaliadas, à exceção de *Sentidos e Importância do Trabalho* ($t_{(444)} = 2,660$; $p=0,008$), em que os adolescentes da Instituição A demonstraram maturidade significativamente superior ($p<0,01$). Mas foi na autoeficácia que o contraste entre os grupos foi mais evidente, em todas as dimensões avaliadas, e também em favor dos aprendizes da Instituição A, tendo sido observadas diferenças menores ($p<0,05$) na *Definição de Objetivos*

de Carreira ($t_{(441)} = 2,581$; $p=0,010$) e na *Preparação para Busca de Emprego* ($t_{(441)} = 3,029$; $p=0,003$), mas altamente significativas ($p<0,001$) nas demais análises.

Tabela 43 - Diferenças nos resultados do QEC e do CD-SEI considerando-se a variável Filiação Institucional.

Análise Institucional										
Dimensões Avaliadas	Grupos de Comparação – Filiação Institucional								t	p
	Instituição A (n=237)				Instituição B (n=233)					
	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão	Mín	Máx		
QEC										
Sentido e Importância do Trabalho	78,11	5,93	62	88	76,65	5,63	59	86	2,660	0,008**
Passos Efetuados	44,29	4,75	31	52	43,73	4,88	30	52	1,250	0,212
Aspectos Considerados	50,84	8,12	28	68	50,19	7,71	34	68	0,855	0,393
Profissão Preferida	27,03	5,81	9	36	26,23	5,62	10	36	1,513	0,131
Pesquisa e Conservação de Emprego	32,57	6,25	12	44	32,34	5,81	15	44	0,410	0,682
Pessoas e Fontes Consultadas	29,21	6,47	14	42	28,54	6,17	12	44	1,138	0,256
Atividades Realizadas	33,75	8,38	13	52	32,28	8,14	13	52	1,884	0,060
QEC - Planificação	154,62	20,46	102	197	152,67	18,72	101	197	1,023	0,307
QEC - Exploração	63,22	13,46	30	93	60,94	13,15	25	96	1,801	0,072
QEC - Total	296,24	32,16	203	371	291,02	30,06	215	354	1,655	0,099
CD-SEI										
Planejamento da Carreira	5,17	0,64	2,75	6	4,97	0,65	3,25	6	3,348	0,001***
Questões de Gênero na Carreira	5,32	0,57	3,25	6	5,07	0,62	3,50	6	4,453	0,000***
Informações para Escolha Profissional	5,01	0,63	2,75	6	4,75	0,69	2,50	6	4,298	0,000***
Preparação para Busca de Emprego	4,95	0,70	3	6	4,75	0,69	2,50	6	3,029	0,003**
Procura de Emprego	5,20	0,56	3,50	6	4,96	0,59	2,75	6	4,277	0,000***
Definição de Objetivos de Carreira	5,14	0,59	3,25	6	4,99	0,63	3,25	6	2,581	0,010**
CD-SEI Total	5,14	0,51	3,54	6	4,95	0,52	3,29	6	3,840	0,000***

** $p < 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Esses resultados parecem sugerir que a preparação para o trabalho oferecida em ambas as instituições é igualmente eficaz no que concerne ao estímulo da maturidade vocacional, especialmente nas dimensões adjacentes ao *Planejamento* e à *Exploração*. O mesmo não ocorre em relação ao *Sentido e Importância do Trabalho*, dimensão na qual os adolescentes da Instituição B mostraram-se mais críticos e talvez mais pessimistas quanto a seus valores

relacionados ao trabalho. O que produziu esse resultado? Seriam as diferenças entre os grupos de participantes? As especificidades das intervenções de cada instituição? Experiências profissionais menos positivas que as vivenciadas pelos aprendizes da Instituição A? Pesquisas futuras podem explorar essa questão, para que o conhecimento produzido a respeito possa fomentar a orientação às instituições e possíveis revisões de suas práticas, tendo em vista que muito do comportamento do trabalhador/cidadão será determinado pela visão que ele tem do mundo do trabalho, assim como pelo sentido e a importância que ele atribui a essa atividade.

O mesmo vale para a autoeficácia dos aprendizes. É evidente que os adolescentes da Instituição A mostraram-se mais seguros e otimistas em relação a suas habilidades, nos diversos aspectos do desenvolvimento da carreira; desde a exploração e o planejamento, até o enfrentamento de situações que podem vivenciar no trabalho e na procura dele, conforme contempla o CD-SEI. Não se pode atribuir esses resultados exclusivamente às intervenções de carreira realizadas, certamente. Pesquisas que comparassem grupos de iniciantes e concluintes no contexto das instituições, em momentos anteriores e finais da aprendizagem profissional, talvez fossem mais conclusivas nesse sentido. Ou mesmo um pareamento das características desses adolescentes, separando-os por instituição ao se analisar variáveis demográficas, escolares e profissionais, daria pistas do quanto esses grupos são equivalentes em relação às mesmas, minimizando seus possíveis vieses e evidenciando, com mais consistência, possíveis contribuições da aprendizagem profissional e, mais particularmente das intervenções de carreira em seu contexto, ao desenvolvimento da maturidade e da autoeficácia de carreira. Para o momento, no entanto, diante dos resultados do presente estudo cabem apenas algumas suposições, considerando aspectos das intervenções como possíveis intervenientes na autoeficácia dos aprendizes sim, mas levantando também outros fatores de natureza contextual que possam tê-la influenciado.

A começar pelas particularidades das intervenções, acredita-se que um possível determinante dessas diferenças seja o acompanhamento do desempenho dos aprendizes na Instituição A, que ocorre continuamente, de maneira sistemática e planejada, envolvendo os gestores e os adolescentes, com a mediação da psicóloga e/ou de uma estagiária de Psicologia, o que estreita os laços da instituição com os empregadores e garante o *feedback* aos jovens. Deve-se ressaltar a importância dessa devolutiva aos trabalhadores, amplamente discutida pela Psicologia Organizacional e do Trabalho, não apenas para efeito de negociação e orientação do desempenho, a principal de suas razões de ser, mas também para que saibam se estão ou não atendendo às expectativas, e tornem-se conscientes de seus acertos e erros,

pontos fortes e a melhorar, sucessos e insucessos. Essa experiência, se bem conduzida, pode fomentar uma autopercepção mais condizente com a realidade e o contexto, assim como a busca pela excelência; certamente favorecendo crenças de autoeficácia mais positivas e realistas em relação às habilidades e potenciais mais evidentes. Além disso, os adolescentes frequentam aulas diariamente na instituição⁴¹, o que por um lado torna a conciliação de tantas atividades mais exaustiva, mas, por outro, facilita o suporte social entre os adolescentes, a troca de experiências e o acesso à equipe profissional, facilitando a atenção a suas necessidades. Existe ainda uma política de reconhecimento dos aprendizes que se destacam, a que são atribuídas a coordenação de projetos extracurriculares no contexto do centro cívico, vinculado à instituição, ou mesmo a condição de líderes dos demais aprendizes nas empresas de grande porte, cabendo a eles a função de representar o grupo junto à instituição e até orientá-lo em suas necessidades. Também as orientações mais diretivas nos momentos de transição e o apoio disponível a qualquer tempo, com a presença constante da psicóloga na instituição, são diferenciais da Instituição A em relação à Instituição B, aspectos que podem contribuir favoravelmente à autoeficácia de seus adolescentes.

Já levantando aspectos de natureza contextual, que extrapolam o campo das intervenções de carreira propriamente ditas, fatores relativos à tradição da Instituição A e sua cultura organizacional devem ser considerados, além do momento de mudanças vivenciado pela instituição B e características das cidades de ambas.

Em relação à Instituição A, vale considerar que foi uma das primeiras organizações a se dedicar à formação de aprendizes no país, mantendo-se viva e com o mesmo nome até o momento de conclusão dessa pesquisa. Muito respeitada pela população local, mantém parceria com as maiores empresas da cidade, além de órgãos públicos, o que garante boas oportunidades de estágio e de efetivação dos aprendizes ao final do mesmo em boa parte delas. Também tem sua cultura marcada por valores cívicos que remetem à sua origem, quando foi vinculada a organizações militares, mantendo práticas que estimulam a atenção aos deveres ligados à cidadania, além dos direitos, e à atenção às necessidades da comunidade. Aparentemente fruto disso, observa-se um padrão de conduta diferenciado nos jovens, tomados por uma postura de formalidade e cortesia, além de um forte senso de pertença, que ganha tons de componente evidente da identidade dos mesmos. E esse diferencial é facilmente reconhecido nos espaços de trabalho, o que pode ser reforçado e contribuir para crenças de autoeficácia mais positivas. Além disso, o fato da instituição ser

⁴¹

A carga horária semanal é praticamente a mesma em ambas as instituições, mas a Instituição A oferece uma hora de aula diária, enquanto a Instituição B oferece aulas semanais, concentradas em meio período.

respeitada na região e a alta incidência de efetivações nos estágios podem ser outros determinantes, além da economia forte da cidade, em franca expansão, que estava tornando-a conhecida como um dos polos industriais mais promissores do interior paulista no período da pesquisa. O momento institucional também se mostrava bastante próspero, com a mudança da organização para uma sede própria, recém construída e com infraestrutura de excelência, após alguns anos de dedicação a essa meta; e já era passado o tempo de turbulências judiciais e econômicas, decorrentes das exigências quanto à revisão do programa de aprendizagem oferecido. Mas um último aspecto merece destaque, especialmente pelo potencial que representa no sentido da aprendizagem vicariante, que muito contribui para as crenças de autoeficácia: a gestão da instituição é presidida por ex-aprendizes, que alcançaram posições profissionais de destaque na cidade e formaram uma associação de antigos usuários do serviço, cujo trabalho voluntário (além do contato constante com os adolescentes) mantém sua cultura forte, além de sua própria existência e evolução. Se no passado foi uma instituição assistencialista e de cunho ideológico adaptativo, no presente sua imagem é de uma instituição gerenciada por ex-usuários, protagonistas da história institucional e de suas próprias vidas.

A Instituição B, por outro lado, está situada em uma cidade de menor porte, o que implica em oportunidades mais restritas de estágio aos adolescentes. Apesar disso, também possui proposta pedagógica e estrutura de excelência, oferecendo cursos específicos de grau avançado e não encontrados em outras instituições da cidade, mesmo as particulares, o que a torna reconhecida pela população local e disputada não apenas por adolescentes cujas necessidades financeiras impelem ao trabalho precoce. Adota ferramentas de gestão da qualidade total e anos antes dessa pesquisa, passou a ser reconhecida como referência também fora da cidade, a partir da conquista de vários prêmios nacionais e estaduais, reconhecimento das ações sociais e da formação oferecida, ganhando destaque na mídia. Esse fato resultou em propostas de implantação de projetos em outras regiões paulistas, expandindo as ações da organização por um tempo. Mas, recentemente, vinha enfrentando alguns problemas que resultaram no enxugamento de suas atividades, não apenas em razão das imposições judiciais quanto à revisão do programa de aprendizagem profissional, mas também reflexo da fiscalização das empresas por agentes do ministério público que, ao questionar algumas situações como trabalho infantil, gerou interpretações equivocadas por alguns empregadores, que culminaram na ruptura de algumas parcerias e na extinção de alguns campos/vagas para a prática de estágio. Quanto às exigências de revisão da formação oferecida, os problemas foram rapidamente revertidos com novas parcerias, inclusive com instituições formadoras

vinculadas ao Sistema Nacional de Aprendizagem (Sistema S) e ao Centro Paula Souza, importante instituição paulista dedicada ao ensino técnico. No entanto, o grande desafio foi esclarecer aprendizes, empregadores e comunidade acerca da visão equivocada que se disseminou sobre o trabalho desenvolvido em seu contexto, até mesmo pelo fato de alguns terem se aproveitado da situação para persuadirem os adolescentes a se desvincularem da instituição para poderem trabalhar mais horas, sem contrato formal, na promessa de melhores salários. Uma grande campanha informativa foi necessária na cidade para colocar em discussão a Lei do Aprendiz e o funcionamento institucional, de modo a reverter a situação. No entanto, como esses acontecimentos ocorreram nos dois anos anteriores à pesquisa, ainda estavam recentes e possíveis efeitos negativos dos mesmos podem estar refletidos nesses resultados.

De qualquer modo, deve-se resgatar aqui as análises descritivas dos resultados das escalas, que evidenciaram elevados escores de maturidade e de autoeficácia na amostra como um todo, o que sugere que ambas as instituições estejam sendo eficazes no estímulo a conhecimentos, habilidades e atitudes de carreira incorporados por esses construtos. Mas novas pesquisas são ainda necessárias para comprovar isso, como a comparação do desempenho dos aprendizes nessas medidas com o de outros adolescentes, com as mesmas origens e trajetórias sociais, escolares e profissionais, mas não submetidos à aprendizagem profissional, por exemplo.

A seguir, estão apresentadas as considerações finais acerca das contribuições e limitações do presente estudo, bem como uma agenda de pesquisa no contexto da aprendizagem profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreciação dos resultados da presente pesquisa permite considerar o alcance de seus objetivos inicialmente propostos, sendo esse o fio condutor de parte das considerações aqui apresentadas. São discutidas suas principais contribuições e limitações, além de relacionadas algumas lacunas que demandam a atenção de estudos futuros, tendo em vista que o espaço da Aprendizagem Profissional ainda foi pouco explorado no tocante a questões de carreira dos jovens. E, por fim, serão destacadas as implicações práticas dos achados e proposta uma agenda de pesquisa em continuidade a esse estudo.

Em linhas gerais, esse trabalho permitiu o aprimoramento e a análise de medidas psicológicas, mais especificamente de maturidade e autoeficácia de carreira, para uso na pesquisa e na prática da orientação em contexto brasileiro. Além disso, possibilitou conhecer um pouco da realidade sociodemográfica, educacional e profissional de uma amostra de adolescentes trabalhadores do interior paulista, mais especificamente os que buscaram a inserção no mercado de trabalho por meio de serviços de Aprendizagem Profissional, oferecidos por duas instituições não governamentais. E, por fim, dedicou-se a uma análise da maturidade e da autoeficácia de carreira desses jovens em relação a variáveis demográficas, acadêmicas e de carreira, nesse caso especialmente as relacionadas a sua escolha, trajetória e perspectivas profissionais, o que foi desenvolvido a partir da comparação de grupos. Em seu todo, essas análises possibilitaram identificar o esboço de projetos de vida e carreira por esses jovens, bem como indicadores favoráveis à preparação para a carreira a que estão submetidos, permitindo suscitar os programas de Aprendizagem Profissional como um espaço adequado à Educação para a Carreira, que deveria ser regulamentado como tal.

Tendo em vista que o diagnóstico de necessidades é fundamental para o adequado planejamento de intervenções, assim como a avaliação de seus resultados permite a apreciação da eficácia das mesmas e a atenção a suas possíveis necessidades de melhoria, acredita-se que o estudo e a disponibilização das ferramentas analisadas (QEC e CD-SEI) foi uma contribuição significativa da presente pesquisa, atendendo a uma evidente lacuna teórico-prática. No que tange à maturidade e à autoeficácia de carreira, as medidas aqui disponíveis permitem avaliar adolescentes e jovens em pré e pós-teste, o que certamente contribuirá para a sistematização de informações acerca dos clientes e grupos em atendimento, em diversos contextos (clínico, escolar, institucional ou comunitário), seja para efeito de caracterizar suas

necessidades, direcionar o planejamento das intervenções ou verificar se as mesmas atenderam as demandas inicialmente identificadas. Vale lembrar que, conforme apontado por Silva (2004), é imprescindível a investigação empírica dos efeitos das intervenções, não apenas para identificar e garantir a qualidade das mesmas, mas também para ganhar força na direção de sua consolidação de modo sério e eficaz.

No caso específico do QEC, observou-se a necessidade de aprimoramentos de linguagem para substituição de expressões regionalistas, atualização de termos relativos ao sistema educacional brasileiro e adequação de outros que se referiam a recursos de informação e que podiam ser melhor representados por expressões atuais ou mais usuais na cultura brasileira. Dada a extensão do instrumento, que é composto por sete subescalas segundo moldes originais, convencionou-se a revisão de seu formato de modo a facilitar o preenchimento, tendo as lacunas sido substituídas pela disponibilização da escala em cada item, com a clara identificação dos significados escalares. Além disso, foi adicionada uma instrução geral ao instrumento, bem como foram aprimoradas as fornecidas em algumas subescalas. A análise das propriedades psicométricas do instrumento evidenciaram que os aprimoramentos propostos não interferiram na validade e precisão do mesmo, já constatadas por Balbinotti e Tétréau (2002, 2006a) no país, dado que os resultados encontrados foram muito próximos aos de estudos anteriores, indicadores favoráveis dessas propriedades numa perspectiva transcultural. Vale lembrar que, apesar do instrumento ser extenso, não foram identificadas dificuldades dos adolescentes ao respondê-lo. Em verdade, o diferencial desse instrumento é exatamente a abordagem abrangente da maturidade de carreira, na medida em que se direciona a avaliar aspectos essenciais relativos à inserção no mundo do trabalho, mais que a maturidade para a escolha profissional, como é comum nessa faixa etária, a exemplo de Neiva (1999). Ao focar sentidos do trabalho e preparação à carreira, de modo a contemplar sua planificação e exploração, a partir de conhecimentos do mundo do trabalho e dimensões atitudinais, como pesquisa e conservação de emprego, por exemplo, evidencia uma perspectiva de transição escola-trabalho e contempla diferentes aspectos relevantes à Educação para a Carreira. Daí a sua relevância para a pesquisa e a prática profissional nesse campo.

Em relação ao CD-SEI, a partir de todos os cuidados éticos e metodológicos, propôs-se a primeira versão brasileira do instrumento, que teve a aplicabilidade de seus itens comprovada junto aos aprendizes e equipe técnica atuante na Aprendizagem Profissional, bem como sua equivalência semântica, pertinência prática e relevância teórica atestadas pelos juízes especialistas no campo da orientação profissional e da educação para o trabalho. Os

resultados evidenciaram uma estrutura fatorial distinta da originalmente proposta pelos autores (Yuen et al., 2004), o que pode ser questionável em razão da especificidade da amostra. Apesar disso, os demais resultados demonstram semelhanças no padrão de resposta dos aprendizes, tanto na comparação com os adolescentes chineses (Yuen et al., 2004, 2005), como em relação aos avaliados pela versão portuguesa do CD-SEI (Lopes, 2010; Teixeira et al., 2011; Lopes & Teixeira, 2012). Esse é um possível indicativo da estabilidade do construto nas diferentes culturas que, somado às evidências de consistência fatorial encontradas, sugerem a equivalência de mensuração entre as diferentes versões do instrumento. Diante disso, considerou-se os resultados favoráveis ao seu uso, mas com indicativos para que novos estudos se dediquem a aprimorar o CD-SEI e verificar evidências de sua validade e precisão. Sugere-se especial atenção à clareza de linguagem e a revisão de termos que melhor caracterizem suas dimensões teóricas, assim como que se investigue suas propriedades psicométricas junto a amostras mais abrangentes e representativas dos adolescentes brasileiros, inclusive adotando outros métodos de pesquisa com diferentes objetivos, como a comparação de grupos-critério e estudos de validade convergente discriminante, por exemplo, dentre outros. Uma maior aproximação entre os grupos de pesquisa brasileiro e português que têm adotado o CD-SEI, com vistas a estudos de validação transcultural, poderia resultar contribuições relevantes ao aprimoramento da versão brasileira, tendo em vista que a versão portuguesa resultou uma estrutura dimensional mais semelhante à original. E, por fim, cabe ressaltar o valor do instrumento para a pesquisa e a prática da orientação sob o enfoque da Teoria Social Cognitiva de Carreira, sendo o primeiro direcionado a adolescentes no Brasil, com o diferencial de analisar a autoeficácia de carreira sob o olhar amplo do Modelo Abrangente de Orientação de Gysbers (1998, 2000, 2004), referencial cuja proposta muito se adéqua às demandas de jovens brasileiros, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Diante dessas ponderações, em relação aos instrumentos de medida, ao serem aprimorados e analisados, conclui-se-se que podem ser considerados psicometricamente válidos e confiáveis, adequados para uso em pesquisas brasileiras e nas práticas de orientação, especialmente se forem consideradas as formas de análise recomendadas por essa pesquisa. No caso do QEC, constatou-se que podem ser adotadas como medidas reconhecidamente válidas, além do escore total de maturidade, os escores das escalas principais do instrumento (*“Sentido e Importância do Trabalho”*, *“Preparação à Carreira – Planificação”* e *“Preparação à Carreira – Exploração”*), dado que no estudo psicométrico a solução em três fatores mostrou-se mais adequada. Vale lembrar que os resultados aqui encontrados

corroboraram os achados de Balbinotti e Tétreau (2006a) e que, apesar de não ter sido indicada pelos autores como uma proposta mais adequada de análise, a mesma já foi adotada por eles em estudo subsequente (Balbinotti & Tétreau, 2006b). Sendo assim, sugere-se que a análise pormenorizada considerando-se as seis subdivisões da Preparação à Carreira, originalmente propostas, seja utilizada apenas para fins práticos, servindo para nortear a estruturação de intervenções ou para avaliar efeitos pontuais de etapas das mesmas, direcionadas a tarefas específicas do desenvolvimento vocacional que lhe competem, por exemplo. Já no caso do CD-SEI, por hora recomenda-se sua utilização como medida unifatorial, dado que a definição de suas subescalas não se mostrou adequada enquanto dimensões distintas para fins psicométricos, considerados os resultados da presente amostra. Mas devem ser lembradas as ressalvas em relação a suas particularidades e ressaltada a necessidade de novos estudos com amostras mais heterogêneas, para que se possa confirmar essa indicação. Como no caso do QEC, no entanto, a apreciação dos resultados do CD-SEI discriminando suas subescalas pode ser adotada para finalidades práticas, que não propriamente o diagnóstico pormenorizado da autoeficácia de carreira, enquanto estudos favoráveis a esse uso no Brasil não vierem a público.

Em relação à caracterização dos aprendizes dessa amostra, constatou-se que os jovens, em sua maioria, procuram a formação como aprendiz por influência da família ou por vontade própria, corroborando discussões de Cruz Neto e Moreira (1998), Emerson e Souza (2003) e Romanelli (2003), em busca de oportunidade de emprego ou de qualificação, experiência essa que os mantém vinculados à instituição, além das expectativas de melhores oportunidades de trabalho no futuro. Confirmou-se o histórico de trabalho infantil de parte da amostra, assim como sua participação ativa na economia doméstica, dispondo do salário ou de parte dele para ajudar nas despesas, apesar da maioria dos adolescentes não pertencerem a famílias das camadas socioeconômicas mais baixas, segundo o critério de classificação econômica adotado. A eficácia dos serviços, quanto à inserção profissional dos jovens e seu acompanhamento no trabalho, foi atestada pelo alto percentual de aprendizes alocados na prática de estágio e o relato de algumas trocas de espaço para sua realização, especialmente nos casos em que a aprendizagem profissional não era potencializada ou não se atendia as exigências legais ou anseio dos jovens. Em relação à preparação para o trabalho, avalia-se que a intenção de continuidade dos estudos e a existência de projetos de vida e carreira, bem como os elevados escores de maturidade e autoeficácia apresentados pela amostra nesse sentido, podem ser importantes indícios de que as instituições têm contribuído favoravelmente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos jovens. Avalia-se que esses resultados são

coerentes com as observações de Watson (2008) acerca da maturidade vocacional ser favorecida em contextos estimulantes, que proporcionem incentivos e oportunidades às pessoas para seu desenvolvimento de carreira. E também atendem aos indicativos de Bandura (1997) e de Lent, Brown e Hackett (1994, 1996) em relação ao apoio social percebido e às experiências de sucesso, no caso potencializados pela inserção profissional devidamente acompanhada, serem importantes fatores em favor de crenças de autoeficácia positivas. E, por fim, a alta satisfação em relação à experiência de ser aprendiz e à instituição formadora parecem indicar que ambas têm atendido às necessidades dos jovens, enquanto oportunidade de qualificação e inserção profissional protegida. Lembrando sua adequação às exigências legais que regulamentam o trabalho na adolescência, espera-se que as informações aqui trazidas despertem a atenção de pesquisadores a essas instituições para que se possa, pautado em dados empíricos, defender a possibilidade de seu reconhecimento como espaço propício à Educação para a Carreira. Além disso, deve ser destacada a demanda por recomendações técnicas para padronização de métodos e potencialização de resultados, tendo em vista a diversidade de instituições voltadas à Aprendizagem Profissional em todo o país, a não obrigatoriedade da oferta de intervenções de carreira devidamente estruturadas, bem como a escassa divulgação de modelos às mesmas em atenção a necessidades específicas de seus clientes.

Considerando o controle de variáveis na análise da maturidade e autoeficácia de carreira, no caso da presente amostra observou-se que as demográficas pouco parecem interferir nas diferentes dimensões avaliadas. Vale destacar que, em relação à idade o observado foi na contramão da maioria das pesquisas analisadas por Patton e Lokan (2001), que concluíram o aumento da maturidade para a carreira conforme a idade avança, apesar dos autores mencionarem outros trabalhos que não chegam a resultados como esses, nos quais as diferenças foram associadas a fatores contextuais e especificidades das amostras. O presente estudo certamente enquadra-se nessas condições, tendo em vista que os resultados referentes à idade foram equivalentes aos relacionados à experiência de estágio e tempo de instituição, o que sugere uma particularidade de parte da amostra, se considerado que os mais jovens são também os com menor tempo nos programas de aprendizagem e nos estágios. No tocante às variáveis acadêmicas, notadamente destacaram-se a autoavaliação do aproveitamento escolar, em comparação com os colegas de turma, e o desempenho escolar aferido pelas notas, na medida em que foram observadas diferenças altamente significativas entre os grupos em todas as dimensões analisadas, em favor dos aprendizes com melhor desempenho, tendo se destacado a autoeficácia. Esses resultados são coerentes com diversos achados de pesquisas

nacionais e internacionais sobre a relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico, com destaque para as contribuições de Schunk e Zimmerman (1994), reiterando a importância de se considerá-la também tendo em vista o desenvolvimento vocacional dos jovens, dado que a comprovadamente interfere no envolvimento acadêmico e nas aspirações de carreira, segundo Bandura (1994), Lent, Brown e Hackett (1994) e Teixeira (2007, 2011). Dentre as variáveis relativas à escolha pela Aprendizagem Profissional, os adolescentes que visaram à qualificação mostraram-se mais maduros e autoeficazes que aqueles que buscaram os serviços para garantir emprego, o que talvez esteja relacionado com falta de informação ou perspectivas mais pessimistas por esses últimos quanto a sua inserção profissional, como a possível antecipação de barreiras nesse sentido, por exemplo, ou mesmo baixa aspiração, o que parece recorrente entre jovens que pertencem a grupos sociais mais desfavorecidos, segundo Ferreira (2005) e Faria e Teixeira (2010). Do mesmo modo, destacaram-se aqueles que o fizeram por vontade própria, em contraponto com os que se disseram influenciados por família e amigos. Já em relação a variáveis ligadas a trajetória e perspectivas de carreira, o direcionamento a um projeto de continuidade dos estudos demonstrou importante relação com a maturidade de carreira, assim como a filiação institucional destacou-se no tocante à autoeficácia, nesse caso reforçando a importância dos modelos de sucesso e a aprendizagem vicariante, bastante presentes na Instituição A, como importantes fontes de autoeficácia conforme destaca Bandura (1998).

Diante desses resultados, alguns merecem destaque. Primeiramente, vale lembrar que a experiência de fracasso escolar parece ter um efeito menor na maturidade e na autoeficácia de carreira para os aprendizes que as experiências de sucesso na escola, na medida em que se observa mais diferenças significativas em favor dos que percebem seu desempenho superior se comparados com os demais, do que ao se comparar os grupos com e sem experiência de insucesso na escola. Desse modo, é importante alertar para a importância de se rever algumas das práticas mais recorrentes na educação brasileira: ao invés de se trabalhar no sentido de evitar os insucessos, tendência que parece mais evidente, é preciso pensar estratégias educativas que potencializem experiências acadêmicas bem sucedidas. Além disso, os aprendizes com melhor desempenho escolar se mostraram mais maduros e envolvidos com o planejamento da própria carreira que aqueles com menores notas, percebendo-se também mais eficazes em relação às tarefas previstas ao desenvolvimento da mesma. Não se pode afirmar com precisão se nesses casos é a autoeficácia que impulsiona os adolescentes a atitudes mais maduras e proativas em relação à própria carreira e futuro, incluindo a dedicação aos estudos, ou se é o fato de serem mais estudiosos e bem sucedidos

academicamente que faz com que sejam mais conscientes das necessidades e exigências da vida profissional, lançando-se mais às ações de planejamento da carreira, e se percebendo mais eficazes e confiantes nessas tarefas. Poderia-se pensar em determinismo recíproco, na tentativa de explicar esses resultados, tendo em vista o princípio da relação triádica entre a pessoa, a situação e o comportamento proposto por Bandura (1977). Mas vale lembrar que o próprio autor considera as crenças de autoeficácia como a base da agência humana (Bandura, 1997), assim como considera que as experiências são potentes fontes de autoeficácia, uma vez que as pessoas são os primeiros avaliadores de si. Espera-se que os resultados e reflexões aqui levantados possam contribuir para estimular futuras pesquisas a esse respeito. E, por fim, se conciliar estudos e trabalho não é tarefa fácil e parte dos aprendizes têm cumprido com êxito essa missão, acredita-se que essa experiência potencialize a autoeficácia positiva em relação às tarefas do desenvolvimento da carreira, os tornando mais otimistas e, certamente, mais motivados diante das mesmas. Nesse caso, estudos junto a adolescentes trabalhadores que concilhassem medidas de autoeficácia e motivação no âmbito da carreira, controlando-se a variável desempenho escolar, poderiam verificar essa hipótese.

Considerando que realidades como essas fomentam, em grande parte, o círculo virtuoso das experiências de sucesso apresentado pela Teoria Social Cognitiva⁴², e tendo em vista o impacto do mesmo na trajetória das pessoas, defende-se que a educação, ao ser somada a formação profissional e orientação para a carreira, parece resultar uma combinação eficaz em favor da construção da vida e do futuro da juventude. Mais que atender a uma das premissas básicas da Educação para a Carreira, de que um significado novo é dado aos conteúdos escolares quando se percebe sua utilidade no trabalho, essa combinação parece mostrar-se bem sucedida no estímulo à continuidade dos estudos e na conscientização de que é necessário planejar a carreira, preparar-se para enfrentar as transições, desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes diversas para sobreviver num mundo do trabalho tão competitivo e em constante evolução, em suma, aprender ao longo da vida. Diante disso, ressalta-se a importância e urgência de estudos no contexto da Aprendizagem Profissional, especialmente pautados em referenciais desenvolvimentistas e social cognitivos para o estudo da carreira, para que se possa sustentar em mais dados empíricos, a defesa de seu reconhecimento como espaço à Educação para a Carreira. É preciso construir respaldo teórico-prático para ganhar força na negociação de políticas públicas que normatizem essa

⁴² Expectativas de resultados levam à definição de objetivos e à transformação dos objetivos em ação para alcançar os resultados esperados que, se alcançados, fomentam as crenças de autoeficácia positivas que virão a impulsionar novas expectativas e ações.

prática, bem como facilitem e/ou promovam o acesso dos jovens brasileiros a serviços dessa natureza, tendo em vista sua especial importância na trajetória daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Se o contexto da Aprendizagem Profissional foi ainda tão pouco explorado cientificamente, como a própria revisão da literatura revelou, cabe aqui retomar algumas questões levantadas ao longo do texto para que sirvam de estímulo a estudos futuros. Será que esse modelo de assistência funciona? Nas perspectivas da inserção profissional protegida, que vincula formação teórica e prática remunerada, e do estímulo ao desenvolvimento da carreira dos jovens que participaram dessa pesquisa, que mostraram elevada maturidade e autoeficácia de carreira, bem como projetos de futuro, a resposta parece ser sim. Como se educa para a carreira no contexto dessas instituições? O que tem sido oferecido enquanto prática de orientação propriamente dita? Que procedimentos e programas têm se mostrado mais eficazes? Cabe o mapeamento das diferentes propostas educacionais e das intervenções de carreira proporcionadas aos alunos, além da avaliação de seus resultados, seja pela comparação da maturidade e autoeficácia de carreira dos adolescentes antes e após participarem dos programas, seja pelo acompanhamento de egressos e seus sucessos na carreira, seja por outros métodos. Outras questões a se pensar referem-se à própria preparação dos profissionais responsáveis por essas práticas: como as equipes envolvidas são preparadas para educar para o trabalho, se nossa cultura dedica tão pouco espaço para a discussão de seus sentidos e valores, das exigências contemporâneas ao trabalhador, do planejamento da carreira, da exploração de oportunidades, do enfrentamento das transições e conflitos profissionais, da adaptabilidade? Se educar para o trabalho demanda estímulo ao autoconhecimento e ao conhecimento da realidade do trabalho e das profissões de interesse, como isso tem sido garantido? Os professores têm consciência dessa necessidade? Como se percebem no papel de mediadores das reflexões e buscas necessárias durante o processo de desenvolvimento vocacional? Como avaliam as necessidades dos alunos, considerando-se as individualidades de cada turma e/ou subgrupo? Estão preparados, se também foram submetidos ao mesmo contexto educativo formal que tende a negligenciar essas questões, e ainda vivenciam seus próprios conflitos profissionais? Conseguem se posicionar de maneira neutra ou colocam aos alunos seus próprios valores, julgamentos, anseios e frustrações? No contexto escolar, os resultados da pesquisa de Munhoz (2010) mostram que as respostas a essas perguntas parecem ser não. E no contexto da Aprendizagem Profissional? Será que equipes envolvidas diretamente com a Educação para a Carreira dos aprendizes, por mais que esse conceito ainda não seja adotado na prática, percebem as mesmas limitações e

dificuldades que os demais professores? Tantas perguntas, muitas lacunas para o campo da Orientação para a Carreira, sendo urgentes também os estudos que se dediquem a modelos de intervenção adequados ao contexto da Aprendizagem Profissional, para que se possa qualificar as equipes.

Além da síntese dos resultados e das reflexões e questionamentos apresentados até aqui, cabe levantar as limitações do estudo. Dentre elas considera-se a particularidade da amostra. O estudo foi realizado junto a um grupo muito específico e restrito: 470 adolescentes que participam de programas de Aprendizagem Profissional, oferecidos por organizações não governamentais com características específicas (oriundas do modelo tradicional conhecido como “guarda mirim” e/ou “círculo de patrulheiros”), de uma região do interior paulista que se reconhece como social e economicamente desenvolvida, embora tenha sido escolhida como representativa das condições médias do Estado de São Paulo em termos econômicos, populacionais e de desenvolvimento humano⁴³. Desse modo, avalia-se que a amostra é mais representativa dos serviços de Aprendizagem Profissional com as mesmas características no contexto estadual, tendo em vista os dados do Mirante da Aprendizagem Profissional do Estado de São Paulo (MTE/SRTE-SP, 2011); podendo ainda ser considerada condizente com o perfil socioeconômico do aprendiz apresentado pelo Observatório do Mercado de Trabalho Nacional, do Ministério do Trabalho e Emprego (Brasil, 2011), cuidado que se buscou garantir. No entanto, é importante considerar que o Brasil é um país vasto e marcado por contrastes socioeconômicos. Além disso, existem outros modelos de Aprendizagem Profissional reconhecidos nacionalmente, como os tradicionais serviços do Sistema S e as escolas técnicas, mais recentemente enquadradas nessa categoria de qualificação, além dos mais inovadores, como os vinculados ao CIEE e a outros centros educacionais, financiados pela iniciativa privada para efeito de responsabilidade social empresarial, como mostra Aguillera et al. (2011). Diante disso, a generalização dos resultados da presente pesquisa deve ser vista com cautela. Mesmo São Paulo sendo a unidade federativa responsável por mais da metade dos programas de Aprendizagem Profissional no país, segundo dados do SisAprendizagem/MTE, deve-se avaliar que a realidade estudada não é representativa de programas diversos nem de regiões distintas, principalmente daquelas com reduzidos índices de desenvolvimento. Tendo em vista a ampla gama de possibilidades, ainda há muito a investigar, incluindo experiências vividas por adolescentes trabalhadores submetidos a outras condições educacionais e de trabalho precoce.

⁴³ Foram considerados dados do IBGE e o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano quando das definições metodológicas da pesquisa.

Mesmo em relação a programas com as mesmas características valem algumas ponderações. A amostra foi restrita a apenas duas instituições formadoras, cujas propostas de formação profissional são de reconhecida qualidade e consideradas referência. Esse foi um critério levado em conta no início da pesquisa, no intuito de avaliar as variáveis de carreira dos jovens em contexto de formação adequado. Embora tenha sido aleatória e abrangente em relação ao público atendido, isso garantiu a representatividade da amostra dentre esses adolescentes, mas a mesma não necessariamente reflete a realidade de outras instituições formadoras com características semelhantes. Tendo em vista a flexibilidade na regulamentação do funcionamento das mesmas, tanto em relação a propostas pedagógicas como à composição e atuação das equipes profissionais envolvidas na qualificação, inserção e acompanhamento dos jovens no trabalho, a diversidade de programas de aprendizagem oferecidos por essas instituições é uma realidade a ser considerada e até mesmo explorada. Estudos mais amplos, envolvendo maior número de instituições, com diferentes características e propostas pedagógicas, assessoradas ou não pela FEBRAEDA, com classificações distintas no Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional, alocadas em centros urbanos diversos que envolvam desde as menores cidades até as grandes regiões metropolitanas, são importantes para melhor caracterizar os usuários desses serviços específicos, bem como possíveis resultados dessa vivência profissional. Além disso, a adoção de medidas e estratégias de pesquisa que permitissem a comparação desses resultados, forneceria indicadores acerca das propostas mais eficazes, importante informação para a definição de padrões de intervenção e de qualificação das equipes envolvidas. Desse modo, futuros estudos com esses propósitos são recomendáveis.

A restrição do estudo junto a jovens aprendizes também não possibilita conhecer a realidade de adolescentes que vivenciam outras experiências de trabalho, ou mesmo que ainda não experimentam a iniciação profissional. Para isso seria necessária a composição de amostras mistas, compostas por grupos com essas diferentes características, mas devidamente pareados em relação a outras variáveis como gênero, idade, classificação socioeconômica, origem e vivência escolar, dentre outras. Assim seria possível identificar diferenciais entre os grupos no tocante a maturidade e autoeficácia, conferindo mais clareza aos possíveis indícios de que os aprendizes se mostram mais maduros e se percebem mais eficazes nas tarefas de carreira analisadas.

Outro fator limitante foi a dificuldade no retorno dos termos de consentimento livre e esclarecido para a devida autorização dos pais dos adolescentes. Apesar da pesquisa ter alcançado a grande maioria dos aprendizes em ambas as instituições (mais de 70%), foram

muitos os adolescentes interessados que deixaram de participar ou que tiveram suas contribuições descartadas em razão de não devolverem esse documento assinado pelos pais. Uma alternativa a ser experimentada em estudos futuros é a convocação de uma reunião com os pais na instituição, para apresentação da proposta da pesquisa e seus benefícios, esclarecimento de dúvidas e pedido de autorização presencial, na tentativa de garantir a imediata devolução do documento, formalizando seu consentimento em favor da participação dos filhos.

Considerando as etapas de validação dos instrumentos, avalia-se como limitações a não realização de análises confirmatórias das estruturas empíricas de ambos os instrumentos. A opção por análises exploratórias se justifica pelos aprimoramentos propostos, no caso do QEC. Para garantir que os mesmos não tivessem impactado sua estrutura, convencionou-se replicar as análises realizadas no estudo de Balbinotti e Tétréau (2002) para a versão brasileira original do instrumento. O mesmo foi definido em relação ao CD-SEI. Tendo em vista que se estava propondo a primeira versão brasileira do instrumento, convencionava-se explorar suas propriedades psicométricas pelos mesmos procedimentos adotados por seus autores (Yuen et al., 2005), caminho também adotado no estudo da versão portuguesa (Teixeira et al., 2011). Avalia-se que essa escolha metodológica foi positiva nos dois casos, pois garantiu a comparabilidade dos resultados. No entanto, recomenda-se a realização de análises confirmatórias em estudos futuros, especialmente para o QEC, pois o CD-SEI demanda análises exploratórias e possíveis aprimoramentos anteriores a essa etapa, em estudos com amostras menos específicas.

Quanto à caracterização sociodemográfica, educacional e profissional dos adolescentes da amostra, a adoção de estatísticas que permitissem o cruzamento dos dados certamente revelaria possíveis relações entre as variáveis estudadas. Relevantes para um conhecimento mais aprofundado das características de adolescentes que buscam a formação como aprendizes, essas análises tenderiam a revelar indicadores de possíveis determinantes dessa escolha profissional, bem como da inserção precoce no trabalho por esse caminho. Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas dediquem-se a exploração desses dados.

No estudo da maturidade e da autoeficácia dos adolescentes poderiam ter sido adotadas metodologias multivariadas de análise, de modo a controlar mais de uma variável em conjunto, o que se recomenda para estudos futuros. Acredita-se que essas análises possam melhor explicar os fenômenos relativos a esses importantes aspectos da personalidade e do desenvolvimento profissional das pessoas. Ressalta-se a relevância de estudos dessa natureza, que permitam identificar preditores da maturidade e da autoeficácia de carreira, informação

útil na proposição de intervenções que potencializem melhor desenvolvimento de ambas. Tendo em vista o reconhecimento de seu impacto na trajetória de vida e carreira das pessoas, propõe-se que a preparação para a carreira, como tem sido oferecida, e mais amplamente a Educação para a Carreira, como se anseia para o país, direcionem atenção a esses dois construtos em suas pressupostas dimensões, colocando-os em foco no diagnóstico de necessidades maturacionais e educacionais dos clientes, na definição dos objetivos das intervenções e na avaliação de seus resultados.

Mesmo diante das limitações levantadas, considera-se que o presente estudo cumpriu com o proposto inicialmente. Vale relacionar suas principais contribuições e possíveis implicações práticas, em síntese: (a) a verificação de validade e precisão dos instrumentos de avaliação da maturidade e da autoeficácia de carreira, enquanto importantes ferramentas de diagnóstico de necessidades e resultados, que certamente podem trazer implicações práticas favoráveis à qualidade das intervenções de carreira junto a adolescentes e jovens em transição escola-trabalho, especialmente no caso daqueles que anseiam ou necessitam de inserção profissional precoce; (b) a caracterização sociodemográfica, educacional e profissional de uma amostra de adolescentes aprendizes, que possibilitou conhecer um pouco da realidade dos jovens que buscam essa opção de qualificação e inserção profissional, trazendo importantes indicadores acerca desses serviços e do público atendido por instituições formadoras, especialmente aquelas com as características específicas das que cederam espaço a essa pesquisa, podendo servir ao reconhecimento de sua função social e de alguns de seus resultados, aparentemente favoráveis ao desenvolvimento da maturidade e da autoeficácia de carreira, bem como do projeto de futuro dos jovens; e, (c) a identificação de variáveis que parecem interferir na maturidade e autoeficácia de carreira dos adolescentes, especialmente as relacionadas à construção de projetos de futuro e às experiências acadêmicas bem-sucedidas (inclusive na conciliação estudos-trabalho), informação útil à compreensão do desenvolvimento de carreira, que deve ser considerada na proposição de programas de intervenção que o objetivem, seja no contexto escolar ou da formação profissional.

Visando a continuidade dessa linha de estudo, diante dos resultados e das discussões promovidas na presente tese, propõe-se a seguinte agenda de pesquisa:

1. analisar as propriedades psicométricas do CD-SEI junto a grupos mais heterogêneos, como adolescentes de escolas públicas e privadas, sem a experiência de inserção

profissional precoce ou mesmo com experiências distintas da Aprendizagem Profissional⁴⁴;

2. a depender dos resultados da proposta anterior, aprimorar o instrumento de autoeficácia CD-SEI e novamente verificar evidências de validade e precisão, junto a amostra mais ampla e heterogênea;
3. analisar as propriedades psicométricas do QEC junto a amostras de adolescentes mais heterogêneas, tendo em vista a revisão de formato pelo qual passou a escala e a especificidade da amostra do atual estudo, que podem ter influenciado nos resultados⁴⁵;
4. realizar análises confirmatórias da estrutura empírica do QEC;
5. propor estudos para analisar a validade convergente-discriminante dos instrumentos QEC e CD-SEI⁴⁶, separadamente;
6. propor estudos para verificar a validade de critério dos instrumentos QEC e CD-SEI, separadamente, comparando grupos que se pressuponha elevadas maturidade ou autoeficácia, com aqueles que demonstrem baixos níveis dos construtos avaliados;
7. efetuar nova exploração dos dados levantados, agora por meio de análises multivariadas, que possam melhor elucidar a relação entre as variáveis e seus efeitos na autoeficácia e na maturidade de carreira;
8. mapear os serviços de Aprendizagem Profissional existentes, levantando o número de vagas disponíveis e os meios de acesso a elas, bem como caracterizando as diferentes modalidades de formação oferecidas, suas propostas educacionais, as equipes profissionais envolvidas, a mediação da inserção profissional, as intervenções de carreira proporcionadas (ou a ausência delas), os públicos atendidos, índices de evasão e seus motivos, as formas e meios adotados para a avaliação dos serviços (caso ocorra), os resultados alcançados, as dificuldades e problemas enfrentados, dentre outras informações;
9. propor estudos, com metodologias adequadas, para analisar impactos e resultados das intervenções de carreira realizadas no contexto da Aprendizagem Profissional;

⁴⁴ No contexto do grupo de pesquisa “*Orientação Profissional, desenvolvimento e educação para a carreira: diagnóstico e intervenção*”, a que vinculou-se o presente trabalho, uma fonte de informações que pode ser explorada nesse sentido é o banco de dados de Leal (2012).

⁴⁵ Como na nota anterior, o banco de dados de Fracalozzi (2012) é uma fonte de informações a se explorar com esse objetivo.

⁴⁶ Algumas medidas disponíveis no Brasil precisam ser analisadas como possíveis recursos a esses estudos, a fim de se testar convergência dos resultados, apesar de direcionadas a outros públicos e possivelmente demandarem adaptações para o uso com adolescentes. É o caso da Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT) de Vieira (2008) e adaptada para a realidade brasileira (Pelissoni, 2007; Pelissoni & Polydoro, 2008); assim como do Inventário de Desenvolvimento Profissional (IDP) de Dupont e Marceau (1982) em sua versão brasileira (Lobato, 2001; Lobato & Koller, 2003).

10. caracterizar a trajetória de carreira de egressos das instituições formadoras que cederam espaço a essa pesquisa, analisando, sob sua ótica, possíveis contribuições e prejuízos da experiência como aprendiz ao seu desenvolvimento;
11. comparar os índices de maturidade e de autoeficácia de carreira dos aprendizes com diferentes grupos de adolescentes, como: (a) aprendizes atendidos por instituições com outras características (como as do Sistema S, por exemplo); (b) adolescentes que possuem outras experiências de trabalho que não no contexto da Aprendizagem Profissional; e, (c) jovens que não precisam e/ou anseiam a inserção precoce no mercado de trabalho.

Por fim, espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído com as áreas da Aprendizagem Profissional e, mais amplamente, da Educação para a Carreira, como estratégia no campo da orientação que se anseia alcançar no país. E, para isso, que possa despertar a atenção e servir de estímulo a outros pesquisadores, seja interessados pelo estudo do trabalho na adolescência em suas diferentes faces, ou inclinados a compreenderem o desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Se para ganhar força na negociação de políticas públicas de educação e trabalho, para que melhor considerem as questões de carreira dos jovens, é preciso pautar-se em evidências empíricas, como sugerem Watts e Sultana (2004) e Fretwell e Plant (2001), que se concretize aqui um chamado para a união de esforços. Para que se possa partir da realidade à intervenção, avante...

7. REFERÊNCIAS

7. REFERÊNCIAS⁴⁷

- Aguillera, F. (2003). *Programa Crescer: educação para o trabalho aos meninos patrulheiros da UFSCar*. (Projeto de Estágio em Psicologia Organizacional e do Trabalho). São Carlos-SP: UFSCar.
- Aguillera, F. (2006). A Psicologia do Trabalho e a inserção ocupacional dos jovens: recortes de uma demanda crescente. In *Anais do II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão*. São Paulo – SP: Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira.
- Aguillera, F., & Caetano, M. E. S. (2005). *Serviço de Apoio ao Trabalhador (SAT): a inclusão dos adolescentes. Novo passo em uma parceria que deu certo*. (Projeto de Extensão Universitária financiado pelo Fundo de Apoio a Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba). Piracicaba-SP: Unimep.
- Aguillera, F., & Caetano, M. E. S. (2006). *Serviço de Apoio ao Trabalhador (SAT): uma nova estratégia de orientação e acompanhamento a jovens e adultos em busca de trabalho*. (Projeto de Extensão Universitária financiado pelo Fundo de Apoio a Extensão da Universidade Metodista de Piracicaba). Piracicaba-SP: Unimep.
- Aguillera, F., & Melo-Silva, L. L. (2010). *Career Development Self-Efficacy Inventory – CD-SEI. Versão Brasileira*. Ribeirão Preto – SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.
- Aguillera, F., Caetano, J. J. S., Vollet, A. C., Schlittler, D. X. C., Mendes, J. & Leal, M. S. (2011). Responsabilidade Social e Educação para o Trabalho: caracterizando ações de empresas brasileiras veiculadas na mídia. In *Programa e Resumos do X Simpósio Brasileiro de Orientação Profissional e Ocupacional e III Congresso Latino-Americano de Orientação Profissional da ABOP*. São Paulo: ABOP.
- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2006). Avaliação de um Serviço de Orientação Profissional: a Perspectiva de Ex-Usuários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (2), 81-102.
- Alves, G. A. S., Souza, M. S., & Baptista, M. N. (2011). Validade e precisão de testes psicológicos. In R. A. M. Ambiel, I. S. A. Rabelo, S. V. Pacanaro, G. A. S. Alves, & I. F. A. S. Leme (orgs). *Avaliação Psicológica. Guia de consulta para estudantes e profissionais de Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

⁴⁷ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Amazarray, M. R., Thomé, L. D., Souza, A. P. L., Poletto, M., & Koller, S. H. (2009). Aprendiz *versus* trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329-338.
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2011). Construção dos itens da Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional. *Psico-USF*, 16(1), 23-32.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arulmani, G. (2005). Skill Literacy: a bridge into the world of work for disadvantaged youth. In *AIOSP International Conference. Careers in Context: New challenges and Tasks for Guidance and Counselling*. Lisboa, Portugal: AIOSP.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP. (2010). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Recuperado em 06 outubro 2010, de <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>
- Azzi, R., & Polydoro, S. A. J. (2007). Auto-eficácia: introdução ao conceito. In *Teoria Social Cognitiva: auto-eficácia em foco*. São Paulo: Artmed.
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na Teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473.
- Balbinotti, M. A. A. (2005). Para se avaliar o que se espera: reflexões acerca da validade dos testes psicológicos. *Aletheia*, 21(1), 43-52.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2002). L'éducation à la carrière : une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire sur l'éducation à la carrière. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(2), 101-114.
- Balbinotti, M.A.A., & Tétreau, B. (2006a) Questionário de Educação à Carreira: propriedades psicométricas da versão brasileira e comparação transcultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 49-63.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2006b). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 551-560.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1990). Multidimensional scales of perceived academic efficacy. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Guia para la consctrucion de escalas de autoeficacia. *Evaluar*, 1(2), 1-37.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: an International Review*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shaper of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Chilf Development*, 72 (1), 187-206
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Barnes, P. E. (2001). Student career development in grade 9 and grade 12: can growth be assumed? In *Annual Conference Of The American Educational Research Association - Proceedings...* (p. 1-25). Seattle: American Educational Research Association.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N., & Hackett, G. (1998). *Manual for the Occupational Self-Efficacy Scale*. Recuperado em 20 agosto 2008, de <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>
- Bianchetti, L. (1996). *Angústia no vestibular: Indicações para pais e professores*. Passo Fundo, RS: EDIUPF.
- Blanchard, S., & Sontag, J.C. (2005). Quelques dispositifs de formation et de suivi destinés aux jeunes en difficultés et em quête d'insertion professionnelle. In *AIOSP International Conference. Careers in Context: New challenges and Tasks for Guidance and Counselling*. Lisboa, Portugal: AIOSP.
- Boruchovitch, E. (2004). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck. *Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social da escola*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://www.al.ma.gov.br/arquivos/CON1988.pdf>.
- Brasil. Ministério da Educação. INEP (2006). *Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar*. Brasília-DF. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educacaoprofissional2006.pdf>.
- Bressan, E. L., Godoy, A.M.A., & Lunardelli, M.C.F. (2004). Saúde Mental e Trabalho: intervenções nas relações entre adolescentes trabalhadores e empresa. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 63-75.
- Calado, I. (2009). *Um programa de planeamento da carreira para estudantes do 9ºano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carbonero, M. A.; & Tejedor, E. M. (2004). Autoeficácia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.

- Carmo, A. M. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas da carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cassep-Borges, V., Balbinotti, M. A. A. & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali (org). *Instrumentação Psicológica* (pp. 506-520). Porto Alegre: Artmed.
- Cha, E. S., Kim, K. H., & Erlen, J. A. (2007). Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing*, 58(4), 386-395.
- Coallier, J. C., Diop, M. & Dupont, P. (1995). Étude interculturelle de besoins d'éducation à la carrière chez des jeunes du secondaire. In Corporation Canadienne de Psychologie (org), *Actes du 21e colloque national touchant le développement de carrière* (pp. 131-139). Toronto: Presses Univesitaire de Toronto.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Conselho Federal de Psicologia. (2003). *Resolução No. 02/2003*. Recuperado em 01 de setembro de 2009, de <http://www.crprs.org.br/upload/legislacao/legislacao47.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde (1996). *Resolução 196 de 10 de outubro de 1996*. Brasília, DF.
- Corlatti, C. T. (2009). *Maturidade para escolha e experiência profissional na adolescência*. 2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Costa, J. F. (2005) Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In R. Novaes, & P. Vannuchi (orgs). *Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Costa, J.M. (2007). Orientação Profissional: um outro olhar. *Psicologia USP*, 18(4), 79-87.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Creed, P. A., Patton, W., & Watson, M. B. (2002). Cross-cultural equivalence of the career decisionmaking self-efficacy scale-short form: An Australian and south African comparison. *Journal of career assessment*, 10(3), 327-342.

Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for High School students with and without Paid Work Experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(1), 21-33.

Cruz Neto, O., & Moreira, M.R. (1998). Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(2):437-441

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para a psicologia*. Porto Alegre: Artmed.

Decreto-Lei nº 5.091 (1942, 15 de dezembro). Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1942-12-15:5091>

Decreto-Lei nº 5.452 (1943, 1º de maio). Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm

Decreto-Lei nº 8.622 (1946, 10 de Janeiro). Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-01-10:8622>

Decreto nº 5.154 (2004, 23 de julho). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Decreto nº 5.598 (2005, 1º de dezembro). Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm

Decreto nº 6.481 (2008, 12 de junho). Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm

Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude (2007). *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem/Projovem Trabalhador*. Recuperado em 15 de setembro de 2012 de <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem>

- Dias, M.S.L., & Soares, D.H. (2007). Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 746-759.
- Duarte, M. E., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2011). Orientação, Avaliação e Testagem. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira. Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (Vol. 2, pp. 99-154). São Paulo: Vetor.
- Dupont, M., & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'Éducation à la carrière*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke: Centre de recherche sur l'éducation et la vie ao travail.
- Dupont, P., & Marceau, D. (1982). Manuel de l'inventaire de Développement Professionnel: Adaptation et normalisation. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Dupont, P., Gingras, M., & Marceau, D. (1992). L'entrée sur le marché du travail des finissants du secondaire général: Une analyse de leurs besoins d'éducation à la carrière. *Revue canadienne de counseling*, 26(4), 256-268.
- Duran, R. I. (1995) A orientação profissional e a discussão sobre o trabalho. In A. M. B. Bock (Org.). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dutra, L. P. (2010). *Política pública de acesso ao mercado de trabalho para jovens e adolescentes: Avanços e entraves no estabelecimento da Lei 10.097/2000 (Lei da Aprendizagem)*. Monografia (Graduação em Serviço Social), Universidade de Brasília, Brasília.
- Emerson, P., & Souza, A. (2003). Is there a child labor trap? Inter-generational persistence of child labor in Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 51(2), 375-398.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Esborgeo, M. C. (2008). *Avaliação da orientação profissional em grupo: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha da carreira*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Faria, I., & Teixeira, M. O. (2010). Uma intervenção vocacional com alunos em risco de abandono escolar. In M. C. Taveira & A. D. Silva (coords.). *Actas da VI Conferência Desenvolvimento Vocacional 2010: Avaliação e Intervenção*. [Actas em CD]. Braga, Portugal: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

- Ferreira, C. B. (2005). *Orientação vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar*. Recuperado em 20 de julho de 2012, de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0057.pdf>
- Ferreti, C.J. *Opção trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores de classes subalternas*. São Paulo: Cortez, 1988
- Fonseca, R., Silva, P. & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: o caso do coeficiente *kappa*. *Laboratório de Psicologia*, 5(1): 81-90.
- Fouad, N. A., Smith, P. L., & Enochs, L. (1997). Reliability and validity evidence for the middle school Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(1), 17-31.
- Fracalozzi, N. M. N. (2012). *Educação para a Carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico*. Exame de Qualificação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fracalozzi, N. M. N., Leal, M. S., Aguillera, F., & Melo-Silva, L. L. (2012). Busca de informações profissionais por estudantes do ensino público brasileiro em níveis médio e técnico: principais fontes. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & A. Franco (Orgs.). *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. (pp. 1218-1226). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Fretwell, D., & Plant, P. (2001). Career development policy models - synthesis paper. In *Second International Symposium On Career Development And Public Policy*, Vancouver. Recuperado em 20 de julho de 2012, de http://www.iaevg.org/crc/symposium2/nav.cfm?s=documents&p=doclists2&l=e&main_catid=135.
- Frischenbruder, S. L. (1999). *O desenvolvimento vocacional na adolescência: autoconceito e comportamento exploratório*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Garbulho, N. F., Lunardelli, A. F. & Schut, T. (2005). Orientação profissional: a construção de caminhos e autonomia com adolescentes de classes populares. In M. C. P. Lassance, A. C. Paradiso, M. P. Bardagi, M. Sparta, & S. L. Frischenbruder (Orgs.). *Intervenção e Compromisso Social. Orientação Profissional: teoria e técnica – Volume 2*. São Paulo: Vetor Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. A. (1990). *O jovem e o desafio do trabalho*. São Paulo: EPU.

- Gonzalez, M. P. (1992). *Les intervenciones educativas para el desarrollo de la carrera: análisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Oviedo, Espanha.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 157-176.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guimarães, N.A. (2005). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. (pp.149-174). São Paulo: Editora Perseu Abramo.
- Günther, H. (2003). *Como Elaborar um Questionário* (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.
- Gysbers, N. C. (1998). Comprehensive Guidance Program for the Whole School. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*, 61, 44-51.
- Gysbers, N. C. (2000). Implementing a whole school approach to guidance through a comprehensive guidance program. *Asian Journal of Counselling*, 7(2), 5-17.
- Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: the evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 8, 1-14.
- Gysbers, N. C., Hughey, K, F, Starr., M. & Lapan, R. T. (1992). Improving school guidance programs: a framework for program, personnel, and results evaluation. *Journal of Counseling & Development*, 70, 565-570.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-336.
- Hair, J. F., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.

- Hampton, N. Z. (2006). A psychometric evaluation of the career decision self-efficacy scale-short form in Chinese high schools students. *Journal of Career Development*, 33(2), 142-155.
- Hernandez-Nieto, R. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Mérida, España: Los Andes University Press.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoyt, K.B. (1975). Career Education: What's doable now? In *Sacramento Career Education Conference*. Sacramento – Califórnia, s/p
- Hoyt, K. B. (1977). *A Primer for Career Education. Monographs on Career Education*. Washington, DC, USA: Office of Career Education.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez (Org.) *Educación para la carrera y diseño curricular: teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. (pp 15-37). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In *Career education: history and future*. (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>
- Işık, E. (2010). Career decision self-efficacy among Turkish undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 749-762.
- Jenschke, B. (2002). Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In R. S. Levenfus, & D. H. P. Soares. (Orgs.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. (pp. 23-31). Porto Alegre: Artmed.
- Jenschke, B. (2003). A cooperação internacional: desafios e necessidades da orientação profissional e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 35-55.

- Junqueira, M. L. (2010). *Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes de um serviço de orientação profissional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kassouf, A. L. (2007) O que conhecemos sobre o trabalho infantil? *Nova Economia* 17 (2), 323-350.
- Kasurinen, H., Piikkilä, H. & Pirttiniemi, J. (2005). Career guidance in basic and second stage education and transition to working life. In *AIOSP International Conference. Careers in Context: New challenges and Tasks for Guidance and Counselling*. Lisboa: AIOSP.
- Königstedt, M. (2008). *Educação e Carreira. Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, PT.
- Koumoundourou, G. A. (2004). The reliability and validity of the Greek version of the task-specific occupational self-efficacy scale. *British Journal of Guidance and Counseling*, 32(1), 75-92.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas e R.W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp.9-31). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Lalande, V., & Magnusson, K. (2007). Measuring the impact of Career Development Services in Canadá: current and preferred practices. *Canadian Journal of Counselling*, 41(3), 133-144.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lane, J., & Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29, 687-693.
- Lapan, R. T., & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a Community Career System Program Evaluation Framework. *Journal of Counseling & Development*, 79, 3-15.
- Laros, J. A. (2001). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In L. Pasquali (Org.). *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília: Prática.

- Lassance, M. C. P., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2009). Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 23-32.
- Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Silva, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a Orientação Profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira. Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. (pp.135-166). São Paulo: Vetor.
- Leal, M. S. (2012). *Autoeficácia e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico*. Exame de Qualificação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leal, M. S., Aguillera, F., & Melo-Silva, L. L. (2012). Evidências psicométricas da versão brasileira do CD-SEI - Career Development Self-Efficacy Inventory. In *Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*. Rio de Janeiro: ABPOT.
- Legun, H. L., & Hoare, C. H. (2004). Impact of a career intervention on at-risk middle School student's career maturity levels, academic achievement, and self-esteem. *Professional School Counseling*, 8(2), 148-155.
- Lei nº 8.069 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei nº 9394. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- Lei nº 10.097 (2000, 19 de dezembro). Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm
- Lei nº 11.096 (2005, 13 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm
- Lei nº 11.180 (2005, 23 de setembro). Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho

– CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm

Lei nº 11.788 (2008, 25 de setembro). Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm

Lei nº 12.513 (2011, 26 de outubro). Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career Development from a Social Cognitive Perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates. *Career Choice and Development* (3rd Ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-worktransition. *The career development quarterly*, 47, 297-311.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Uma perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.

Lent, R., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.

Lobato, C. R. P. S. (2001). *Maturidade vocacional e gênero: adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Lobato, C. R. P. S., & Koller, S. H. (2003). Maturidade vocacional e gênero: adaptação e uso do Inventário Brasileiro de Desenvolvimento Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 57-69.
- Lopes, A. R. (2010). *Projectos Vocacionais, Crenças de Auto-Eficácia e Expectativas Parentais em Estudantes do 7º Ano de Escolaridade em Situação de Sucesso/ Insucesso Escolar*. Dissertação. Mestrado Integrado de Psicologia. Secção de Psicologia da Educação e da Orientação. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Lucas, M. G., & Lunardelli, M.C.F. (2006). Saúde mental de adolescentes trabalhadores: um enfoque no papel educativo das chefias. In E. Goulart Jr., L. C. Canêo, & M.C.F. Lunardelli. (Orgs.). *Aproximação à Prática: construindo a identidade profissional do psicólogo. Psicologia Organizacional e do Trabalho*. Bauru: Joarte.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2008). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Mattos, E., & Chaves, A. M. (2006). As Representações Sociais do trabalho entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 16(03), 66-75.
- Mattos, E., & Chaves, A. M. (2010). Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. *Psicologia: Ciência e Profissão* 30(3), 540-555.
- Melo-Silva, L., & Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em Orientação Vocacional / Profissional: avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor.
- Melo-Silva, L.L., Duarte, C.V. & Oliveira, M.D.A. (2003). Educação pelo Trabalho: extensão universitária em uma organização não governamental. In L.L. Melo-Silva, M.A. Santos; J.T. Simões, & M.C. Avi (Orgs). *Arquitetura de uma ocupação. Orientação Profissional: teoria e técnica*. (pp 407-428). São Paulo: Vetor Editora.
- Melo-Silva, L.L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A Orientação profissional brasileira no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression e correlation: a guide for students and researchers*. London: Sage Publications.

- Ministério da Educação e Cultura (2009). *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
- Ministério do Trabalho e Emprego (2007). *Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego*. Recuperado em 6 de novembro de 2007, de <http://www.mte.gov.br/pnpe>
- Ministério do Trabalho e Emprego, Observatório do Mercado de Trabalho Nacional (2011). *do Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho. Resumo dos Contratos de Aprendizagem Nº 01*. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www3.mte.gov.br/observatorio/apreend_boletim2010.pdf
- Ministério do Trabalho e Emprego, Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Estado de São Paulo. (2011). *Boletim de Análise Nº 3 do Mirante da Aprendizagem Profissional no Estado de São Paulo – Dezembro/2010*. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A308E140C0130B89781B05379/analise_preliminar_mirante_aprendiz_dez2010.pdf
- Moynihan L.M., Roehling M.V., LePine M.A., & Boswell W.R (2003). A longitudinal study of the relationships among job search self-efficacy, job interviews and employment outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 18(2), 207-233.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a Carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Munhoz, I. M. S., & Melo-silva, L. L. (2011). Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48.
- Naidoo, A. V. (1998). *Career maturity: a review of four decades of research*. Bellville: University of the Western Cape.
- Neiva, K. M. C. (1998). Escala de maturidade para a escolha profissional. *Revista Unib*, 6, 43-61.
- Neiva, K. M. C. (1999). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Manual*. São Paulo: Vetor Editora.
- Neiva, K. M. C. (2000). EMEP: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional. *Psic-Revista de Psicologia*, 1(3), 28-33.

- Neiva, K. M. C. (2003). A Maturidade para a Escolha Profissional: Uma comparação entre alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), 97-103.
- Neiva, K. M. C., Silva, M. B., Miranda, V. R., & Esteves, C. (2005). Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 1-14.
- Noce, M. A. (2008). *O BBT-BR e a maturidade para a escolha profissional: evidências empíricas de validade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2008). Escala de Auto-eficácia para Atividades Ocupacionais: construção e estudos exploratórios. *Paidéia*, 18(39), 111-124.
- O'Brien, K. (2003). Measuring career self-efficacy: Promoting confidence and happiness at work. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.). *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp. 109-126). American Psychological Association.
- Olaz, F. O. (2001). La teoría social cognitiva de la autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional. Recuperado em 20 de julho de 2012, de <http://www.des.emory.edu/mfp/olaz.pdf>.
- Olaz, F. O. (2003). Modelo Social Cognitivo Del Desarrollo de Carrera. *Evaluar*, 3, 15-34
- Olaz, F. (2005). Um modelo contemporâneo del desarrollo de carrera. In E. Pérez (Org) *Orientación, información y educación para la elección de la carrera*. (pp. 39-56) Buenos Aires: Paidós.
- Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Amaral, M. A., Teixeira, M. C. T. V., & Sá, C. P. (2005). A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 18, 125-133.
- Oliveira, L. M. P. (2010). *Jovens aprendizes: aspectos psicossociais da formação para a vida*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Oliveira, M. C. (2007). *Desenvolvimento e maturidade de carreira de estudantes universitários: Validação de instrumentos de medida*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

- Oliveira, R. V. (2012). Juventude e Trabalho como Questão Pública no Brasil: há uma inflexão com as iniciativas recentes? *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, 2(1), 231-253.
- Organização das Nações Unidas – ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- Organização Internacional do Trabalho – OIT (1998). *Declaração da OIT sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho*. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/oit/doc/declaracao_oit_547.pdf
- Organização Internacional do Trabalho – OIT (1999). *Convenção 182 da OIT Sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para a sua Eliminação*. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://www.mprs.mp.br/infancia/documentos_internacionais/id118.htm
- Organização Internacional do Trabalho - OIT (2010). *Global Employment Trends*. Recuperado em 4 de abril de 2012, de http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/get_davos_69.pdf
- Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD. (2004). *Career guidance and public policy bridging the gap*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD. (2005). *Orientação escolar e profissional: guia para decisores*. Paris: OECD.
- Ortiz, J.M.R. (2011). *A experiência pedagógica na Guarda-Mirim – período 2003-2009*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, 17(2), 311-321.
- Pajares, F., & Hobbes, C. (2005). *Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students*. Trabalho apresentado na Encontro da American Educational Research Association, Montreal, CA.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos Psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAPP.

- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de Exame Psicológico – TEP*. Manual. Volume I: Fundamentos das Técnicas Psicológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Pasquali, L. (2003) *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 336-351.
- Patton, W., & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's Construct of Career Maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1), 31- 48.
- Pelissoni, A. M. S. (2007). *Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciandos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. (2003). E. Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), p. 37-58.
- Pio, C., Santarosa, M. M., & Aguillera, F. (2006). Projeto Iandê: apoio ao guarda-mirim em fase de desligamento da instituição. In *IV Mostra Acadêmica*. Piracicaba: UNIMEP.
- Pizzol, C. R., Oliveira, J. M., Aguillera, F., & Caetano, M E S. (2006). Relato da Experiência de um Bolsista em um Projeto de Extensão Universitária: Serviço de Apoio ao Trabalhador - SAT: a inclusão dos adolescentes. In *Anais da IV Mostra Acadêmica*. Piracicaba: UNIMEP.
- Pochmann, M. (1998). *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: ABET.
- Pochmann, M. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In R. Novaes & P. Vannuchi. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 217-241). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Portaria nº 615 (2007, 13 de dezembro). Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B62D40E012B63156EDE4734/p_20071213_615.pdf
- Portaria nº 1003 (2008, 04 de dezembro). Estabelece Referenciais de Qualidade para Desenvolvimento e Validação dos Cursos de Aprendizagem à Distância Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE41D85012BE439A69B3CC8/Portaria%20N%C2%B0%201.003,%20de%2004122008%20-%20Anexo%20II>

- Portaria MTE nº 723* (2012, 23 de abril). Refere-se ao Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>
- Powell, D. F., & Luzzo, A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47(2), 145-158.
- Prideaux, L., Patton, W., & Creed, P. (2002). Development of a Theoretically Derived School Career Program: An Australian Endeavour. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 115-130.
- Ramírez, M. C., & Canto, J. E. (2007). Development and evaluation of a scale for measuring self-efficacy in career choice in Mexican students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 37-56.
- Reichenheim, M. E., & Moraes, C. L. (2007). Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Revista de Saúde Pública*, 41(4), 665-673.
- Reid, H. L. (2008). Career Guidance for at risk young people: constructing a way forward. In J.A. Athanasou, & R. Van Esbroeck (eds.) *International Handbook of Career Guidance* (pp. 461-485), Springer Science + Business Media B.V.
- Resolução Nº 74* do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA (2001, 13 de setembro). Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional e dá outras providências. Recuperado em 15 de setembro de 2012, de <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3039.htm>
- Rodrigues-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: aplicação à infância e à adolescência. In: M. C. Taveira, & J. T. Silva. *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Romanelli, G. (2003) Paternidade em famílias de camadas médias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 3(2), 79-95.
- Sales, P. E. N. (2010). *Políticas para a capacitação profissional de jovens: estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Sales, P. E. N., & Oliveira, M. A. M. (2010). Educação Profissional e Aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. Recuperado em 21 de setembro de 2012, de

http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO_PROF_E_APREND.pdf

- Sarriera, J. C. (1998). Da Orientação Profissional para a Inserção do Jovem no Trabalho. *Revista da ABOP*, 2 (2), 75-80.
- Sarriera, J. C., Câmara, S. G., & Berlim, C. S. (2000). Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um programa de inserção ocupacional para jovens desempregados. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(1), 189-198.
- Sarriera, J. C., Câmara, S. G., & Berlim, C. S. (2006). *Formação e Orientação Ocupacional. Manual para jovens à procura de emprego*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Sarti, C.A. (2005) O jovem na família: o outro necessário. In R. Novaes, & P.Vannuchi (Orgs) *Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. (pp.115-129). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 54-60.
- Savickas, M. L. (2000). Assessing career decision making. In C. E. Watkins, & V. L. Campbel (Orgs.). *Testing and assessment in counseling practice*. (p. 429-477). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L. (2001). Developmental perspective on vocational behavior: career patterns, salience and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: objectives and strategies for the next decade. *Career Development Quarterly*, 52(1), 87-96.
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-44). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (1996). The Career Development Inventory in review: psychometric and research findings. *Journal of Career Counseling*, 4(2), 171-188.
- Savickas, M. L., Briddick, W., & Watkins, C. E. (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 24-41.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Silva, C. I., & Escalda, R. (2005). Círculo do Novo Emprego: um programa para o desligamento do trabalhador adolescente. In M. C. P. Lassance, A. C. Paradiso, M. P. Bardagi, M. Sparta, & S. L. Frischenbruder. (Orgs.) *Intervenção e Compromisso Social. Orientação Profissional: teoria e técnica* – Volume 2. São Paulo: Vetor Editora.
- Silva, J. M. T. (2004). Avaliação da maturidade da carreira. In L. M. Leitão (Org.). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. (pp. 265-316). Coimbra: Quarteto.
- Silva, L. C. B., Santos, M. C., Caetano, M. E. S. & Aguilera, F. (2007). Primeiro Emprego: sonho ou pesadelo? Ações do SAT junto aos jovens. In *Anais da V Mostra Acadêmica*. Piracicaba: UNIMEP.
- Silva, L. N., Sparta, M. & Bardagi, M. P. (2005). An analysis of Brazilian carrer programs with adolescents at risk. In *AIOSP International Conference. Careers in Context: New challenges and Tasks for Guidance and Counselling*. Lisboa, Portugal: AIOSP.
- Silva, R. C., & Santos, M. A. (2003). O Trabalho Precário e a Juventude em Exclusão Social. In L.L. Melo-Silva, M.A. Santos, J.T. Simões, & M.C. Avi. (Orgs). *Arquitetura de uma ocupação. Orientação Profissional: teoria e técnica*. (pp 51-59). São Paulo: Vetor Ed.
- Silva, R. D. M. (2009). *É a mesma coisa só que é diferente: Representações Sociais de honra para adolescentes inseridos em contexto de aprendizagem profissional*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Singly, F. (2000). O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In C. E. Peixoto, F. Singly, & V. Cicchelli. (Orgs). *Família e individualização*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Smaniotto, M. A. (2010). A Guarda-Mirim de Marechal Cândido Rondon e algumas de suas práticas neoliberais. Recuperado em 21 de setembro de 2012, de <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio/marcosalexandreamaniotto.pdf>
- Soares, D.H.P., Krawulski, E., Dias, M.S.L. & D'Ávila, G.T. (2007). Orientação Profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 746-759.
- Steffy, B. D., Shaw, K. N., & Noe, A. W. (1989). Antecedents and consequences of job search behaviours. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 254-269.

- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescence and early adulthood: tasks and behaviors. In: D. E. Super, R. Starishevsky, & N. Matlin (Orgs.). *Career development: self concept theory*. (pp. 79-94). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Career in the making. *American Psychologist*, 40, 405-414.
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.). *Career Choice and Development* (pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Thompson, A. S. (1979). A six-scale, two factor measure of adolescent career or vocational maturity. *The vocational Guidance Quarterly*, 27, 6-15.
- Super D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counseling*, 9(2), 194-201.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P. & Myers, R. A. (1981). *The Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D. & Niles, S. G. (1992). Developmental career assessment and counseling: The C-DAC Model. *Journal of Counseling and Development*, 71 (1), 74-80.
- Super, D. E., Sverko, B., & Super, C. M. (1995). *Life-roles, values and careers: International findings of the Work Importance Study*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (3^a ed.) (pp. 178-221). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using a multivariate statistics*. New York: Harper Collings Publishers.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.
- Teixeira, M. A. P. (2002). A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação de interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da Orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2).
- Teixeira, M. O. (2009). O efeito da variável sexo nos resultados da Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida (EMAP). [CD-ROM]. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins e V. Ramalho (Coord.). *Actas da XIV Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Teixeira, M. O. (2011). Sentimento de competência na aprendizagem e na carreira: Medidas e investigações. In *III Congresso Latino-americano de Orientação Profissional da ABOP & X Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional*. São Paulo: ABOP.
- Teixeira, M. O. & Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de orientação vocacional. In *VII Simposium de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho
- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004). Estudos com a versão Portuguesa da Escala Multidimensional da Auto-eficácia Percebida de Bandura (MSPSE). In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves e V. Ramalho (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (pp. 198-203). Braga: Psiquilíbrios.
- Teixeira, M. O., Barreira, C., Faria, I., Baptista, J. & Pimentel, A.L. (2011). Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI - Career Development Self-efficacy Inventory). In *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação / Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (263 -267). Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Teixeira, M. O., Lopes, A. R., Galvão, A. & Faria, I. (2010). A auto-eficácia académica e de carreira. Dados de um estudo piloto. *Conferência Espanhola*, 1-8.

- Tibos, K. (2005). Career development integrated in the normal school curriculum. In: *AIOSP International Conference. Careers in Context: New challenges and Tasks for Guidance and Counselling*. Lisboa, Portugal: AIOSP.
- UNICEF (1988). *Cartilha Recriança: educação pelo trabalho*. Rio de Janeiro: MPAS.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos de Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vicente, M.A.G., & Fernández, J.H. (2005). Programas de iniciación profesional: intervenciones del departamento de orientación em la transición escuela-trabajo. In *AIOSP International Conference. Careers in Context: New challenges and Tasks for Guidance and Counselling*. Lisboa, Portugal: AIOSP.
- Vieira, D., & Coimbra, J. (2005). University-to-work transition: The development of a self efficacy scale. In *AIOSP/IAEVG Internacional Conference 2005*, Coimbra. Recuperado em 20 de julho de 2012, de <http://www.aiospconference2005.pt/abstracts/140.pdf>.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: a percepção de finalistas do ensino superior portugueses. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), pp. 1-10.
- Vieira, D. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2004). Factores facilitadores da transição para o trabalho: A perspectiva de finalistas do ensino superior. In M. C.Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Orgs.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 343-352). Coimbra: Almedina.
- Vieira, D., Soares, A. M., & Polydoro, S. A. J. (2006). Escala de auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho (AETT): Um estudo de validação para a realidade brasileira. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.). *Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 293-299). Braga, Portugal: Psiquilíbrios.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). A auto-eficácia na transição para o trabalho. In R. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.) *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea.
- Vilhjálmsdóttir, G. (2005). Carrers education and the prevention of drop out. In: *AIOSP International Conference. Careers in Context: New challenges and Tasks for Guidance and Counselling*. Lisboa, Portugal: AIOSP.

- Vollet, M. R. (1998). Educando para o trabalho: uma experiência com adolescentes. In E. Goulart Jr, L. C. Canêo, & M. C. F. Lunardelli (Orgs.). *Psicologia Organizacional e do Trabalho: relatos de experiências de estágio*. Bauru: UNESP.
- Watson, M. B. (2008). Career maturity assessment. In J. A. Athanasou, & R. V. Esbroeck. (Orgs.). *International handbook of career guidance*. (p. 511-523). New York: Springer.
- Watson, M. B., Brand, H. J., Stead, G. B., & Ellis, R. R (2001). Confirmatory factor analysis of the Career Decision-Making Self-efficacy Scale among south African university students. *Journal of Industrial Psychology*, 27(1), 43-46.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and others European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1(3), 209-222.
- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 4, 105–122.
- Whitaker, D.C.A. & Onofre, S.A. (2003). Orientação para o vestibular: ensaio sobre uma experiência realizada com jovens rurais. In L.L. Melo-Silva, M.A.Santos, J.T. Simões, & M.C. Avi (Orgs.). *Arquitetura de uma ocupação. Orientação Profissional: teoria e técnica*. (pp. 291-312). São Paulo: Vetor Editora.
- Whitaker, D.C.A. (1997). *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo: Moderna.
- Yuen, M., Gysbers, N. C., Chan, R.M.C., Lau, P. S. Y., Leung, T.K.M., Hui, E.K.P. & Shea, P. M. K. (2005). Developing a Career Development Self-Efficacy Instrument for Chinese Adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 57-73.
- Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E.K.P., Leung, T.K.M., Lau, P. S. Y., Chan, R.M.C., Shea, P. M., K., & Ke, S.Y. (2004). *Career Development Self-Efficacy Inventory: Users' Manual*. Hong Kong: The University of Hong Kong Faculty of Education Life Skills Development Project.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial – Caracterizando Adolescentes Aprendizizes

Esse questionário tem o objetivo de conhecer melhor a realidade de adolescentes aprendizizes como você. Ele aborda desde dados pessoais e familiares até razões que o levaram a ser aprendiz, sua avaliação da experiência e planos que possui para o futuro. Sua sinceridade é de extrema importância, pois pretendemos traçar um perfil de interesses dos aprendizizes que permita uma atenção mais adequada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Vale enfatizar que os resultados dessa pesquisa podem ajudar a muitas instituições formadoras de aprendizizes, assim como muitos adolescentes que buscam se qualificar e ingressar no mercado de trabalho com a ajuda delas. Portanto, procure expressar a sua opinião da forma mais verdadeira, lembrando que não existe certo ou errado para as perguntas. Você também pode usar o verso da folha se quiser complementar suas respostas ou dar sugestões, mas não se esqueça de escrever a que questão se refere. Para que você não se sinta inibido, não é necessário se identificar, pois seu questionário será analisado em conjunto com todos os outros.

Conto com sua colaboração e agradeço desde já! ☺

Fernanda

Preencha cada questão com as informações necessárias e assinale apenas a alternativa que julgue ser a mais próxima de sua avaliação pessoal sobre os assuntos. Por favor, procure não deixar nenhuma questão em branco.

Sobre você e sua realidade escolar

1. Idade: _____.
2. Sexo: () Masculino () Feminino.
3. Qual série está frequentando no ensino regular, em 2011? _____
4. Onde estuda? _____
5. Já foi reprovado na escola alguma vez? () sim () não
6. Quantas vezes? _____
7. Em qual(is) série(s)? _____
8. Como avalia o seu aproveitamento escolar atualmente?
() acima da média da classe () na média da classe () abaixo da média da classe
9. Que notas mais apareceram em seu boletim, considerando o período que vai do início do ano passado até agora?
() de 0 a 3 () de 3,1 a 5 () de 5,1 a 7 () de 7,1 a 9 () de 9,1 a 10
10. Tem intenção de continuar estudando? () Sim () Não
11. Até quando?
() Concluir o ensino médio regular () Me transferir para o ensino médio supletivo
() Fazer curso de formação profissional () cursar escola técnica após o ensino médio
() Fazer faculdade em curso de tecnólogo () Fazer faculdade em curso de graduação
12. Que profissão você deseja exercer no futuro? _____
(Caso tenha mais de uma opção, indique-as em ordem de preferência)

Sobre sua realidade familiar e socioeconômica

13. Com quem você mora? Liste as pessoas, considerando o grau de parentesco ou proximidade e a idade. Ex.: mãe (35), padrasto (40), avó (63), tio (28), 4 irmãos (2, 5, 12, 19) e eu (16) _____

14. Quantas pessoas trabalham? _____ Quantas contribuem para a renda mensal? _____
 15. Vocês recebem alguma ajuda financeira (por ex: bolsa família, vale gás, bolsa escola, auxílio saúde, etc)? ☐ Não ☐ Sim. Qual(is)? _____

16. Considerando todas as fontes anteriores (salários e benefícios), qual é a renda familiar total, aproximadamente? R\$ _____

17. A casa onde moram é:

☐ própria ☐ financiada ☐ alugada ☐ cedida/emprestada ☐ outra (abrigo, barraco)

18. Quem você considera o(a) chefe da família? _____

Profissão: _____

19. Qual a escolaridade dele?

☐ Analfabeto ou estudou só até a 3ª série ☐ Ensino médio incompleto
☐ cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental ☐ Ensino médio completo (concluiu 3º colegial, curso técnico ou magistério)
☐ Fundamental incompleto ☐ Superior incompleto (começou faculdade)
☐ Fundamental completo (concluiu 8ª série) ☐ Superior completo (concluiu faculdade)
 Curso: _____

20. Profissão da mãe ou responsável (Se responsável, citar parentesco) _____

21. Condição profissional atual ☐ trabalha por conta ☐ trabalha registrada ☐ faz bicos
☐ trabalha como temporária ☐ desempregada (Há quanto tempo? _____)

22. Escolaridade

☐ Analfabeto ou estudou só até a 3ª série ☐ Ensino médio incompleto
☐ cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental ☐ Ensino médio completo (concluiu 3º colegial, curso técnico ou magistério)
☐ Fundamental incompleto ☐ Superior incompleto (começou faculdade)
☐ Fundamental completo (concluiu 8ª série) ☐ Superior completo (concluiu faculdade)
 Curso: _____

23. Profissão do pai ou responsável (Se responsável, citar parentesco) _____

24. Condição profissional atual ☐ trabalha por conta ☐ trabalha registrado ☐ faz bicos
☐ trabalha como temporário ☐ desempregado (Há quanto tempo? _____)

25. Escolaridade

☐ Analfabeto ou estudou só até a 3ª série ☐ Ensino médio incompleto
☐ cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental ☐ Ensino médio completo (concluiu 3º colegial, curso técnico ou magistério)
☐ Fundamental incompleto ☐ Superior incompleto (começou faculdade)
☐ Fundamental completo (concluiu 8ª série) ☐ Superior completo (concluiu faculdade)
 Curso: _____

26. Você ajuda nas despesas da casa com seu salário? ☐ Sim ☐ Não

27. Com que frequência? ☐ nunca ☐ raramente ☐ frequentemente ☐ sempre (todo mês)

28. Quanto você dispõe do seu salário para isso?

☐ uma parte pequena do meu salário ☐ metade do meu salário
☐ a maior parte do meu salário ☐ todo o meu salário

29. Assinale abaixo os itens de posse que garantem o conforto de sua família, considerando a quantidade de cada um deles que vocês têm em casa:

Itens	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores					
Rádio					
Banheiro					

Automóvel					
Empregada mensalista					
Máquina de lavar roupas					
Videocassete e/ou DVD					
Geladeira					
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)					

Sobre sua experiência como aprendiz

30. Há quanto tempo você frequenta a Instituição X?
- () Menos de 6 meses () De um ano e meio a dois anos
- () De seis meses a um ano () De dois anos a dois anos e meio
- () De um ano a um ano e meio () Mais de dois anos e meio
31. O quê ou quem **influenciou** você a procurar os cursos da Instituição X?
- () Procurei o curso por vontade própria.
- () Procurei o curso por influência dos meus pais, responsáveis e/ou familiares.
- () Procurei o curso por influência da escola e/ou professores.
- () Procurei o curso por influência de amigos e/ou conhecidos.
32. Quais **motivos** levaram você a procurar os cursos da Instituição X?
- () Busca de oportunidades de emprego.
- () Busca de oportunidades de qualificação profissional.
- () Meio de ocupar o tempo livre.
- () Forma de manter a convivência com amigos/colegas.
33. O que contribui com sua decisão de **manter-se na instituição** até os dias atuais?
- () Necessito manter o emprego atual.
- () Busco melhores oportunidades de trabalho.
- () Quero me qualificar profissionalmente.
- () Tenho aprendido muito com a experiência.
- () Gosto de participar das atividades oferecidas.
- () Continuo na Guarda apenas porque minha família espera ou exige isso de mim.
- () É uma forma de manter a convivência com amigos/colegas.
34. Quando entrou na Instituição X, quais foram as funções de seu interesse que você indicou para concorrer a oportunidades de estágio como aprendiz?
- A) _____ B) _____
- C) _____ D) _____
35. No momento você está: () Estagiando () Sem estágio
36. Há quanto tempo você se encontra nessa situação? _____
37. Já teve outras experiências de estágio mediadas pela Instituição X? () sim () não
38. Que função(ões) desenvolve e/ou já desenvolveu? _____
- _____
- _____
- _____

39. Teve experiência de trabalho anterior a sua entrada na Instituição X? () sim () não Qual(is)?
- _____
- _____
- _____
- _____

40. De um modo geral, como você avalia a experiência de ser aprendiz na Instituição X?

Muito Satisfeito

Satisfeito

Indiferente

Insatisfeito

Justifique:

41. Especificamente em relação a sua experiência profissional como aprendiz, indique o quanto se sente satisfeito:

Muito Satisfeito

Satisfeito

Indiferente

Insatisfeito

Justifique:

Obrigada! 😊

APÊNDICE B – QEC - Questionário de Educação à Carreira⁴⁸ – versão adaptada⁴⁹

Esse questionário tem o objetivo de conhecer o que você pensa sobre o trabalho e como tem se preparado para sua carreira. Você deve respondê-lo com a máxima sinceridade, identificando o que melhor representa seu ponto de vista sobre cada aspecto. Para isso, basta assinalar na coluna ao lado o número referente a sua opinião sobre cada item. Suas respostas serão mantidas em sigilo, os resultados serão analisados em grupos e somente a pesquisadora em Psicologia terá acesso aos questionários.

Obrigada pela colaboração!

Sentido e Importância do Trabalho

Que importância e que sentido você atribui ao trabalho? Para cada uma das frases que seguem, indique até que ponto você está em "acordo" ou em "desacordo".

		Completamente em desacordo	Em desacordo	De acordo	Completamente de acordo
1	Trabalhar é um objetivo importante na vida;	1	2	3	4
2	Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa;	1	2	3	4
3	Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar;	1	2	3	4
4	O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa;	1	2	3	4
5	É importante procurar satisfação em um trabalho;	1	2	3	4
6	Eu devo escolher um emprego (ou uma profissão) que seja importante para mim;	1	2	3	4
7	Graças ao trabalho, eu posso utilizar meus talentos;	1	2	3	4
8	Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça;	1	2	3	4
9	Um emprego (ou uma profissão) deverá me permitir ser útil aos outros;	1	2	3	4
10	É importante compreender de que maneira cada emprego (ou profissão) é útil para a sociedade;	1	2	3	4
11	Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação;	1	2	3	4
12	O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade;	1	2	3	4
13	Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho;	1	2	3	4
14	Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho;	1	2	3	4
15	O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem;	1	2	3	4
16	É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho;	1	2	3	4
17	Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões;	1	2	3	4

⁴⁸ Versão brasileira desenvolvida e validada por Balbinotti & Tétréau em 2006.

⁴⁹ Versão adaptada para a população em estudo por Aguilera, F. & Melo-Silva, L.L. em 2010.

		Completamente em desacordo	Em desacordo	De acordo	Completamente de acordo
18	É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho;	1	2	3	4
19	Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador;	1	2	3	4
20	Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho;	1	2	3	4
21	É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho;	1	2	3	4
22	É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz;	1	2	3	4

Preparação à Carreira - Planificação

Passos efetuados: Você já refletiu sobre seu plano de carreira? Já pensou em meios de se chegar lá? Indique o que você planeja fazer para efetuar as melhores escolhas escolares e profissionais.

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
23	Me informar sobre o maior número de profissões possíveis;	1	2	3	4
24	Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira;	1	2	3	4
25	Informar-me sobre as tarefas à realizar no emprego (ou na profissão) que me interessa;	1	2	3	4
26	Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem;	1	2	3	4
27	Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através dos meus cursos;	1	2	3	4
28	Relacionar resultados escolares e meus projetos futuros;	1	2	3	4
29	Participar de diferentes atividades para melhor me conhecer;	1	2	3	4
30	Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira;	1	2	3	4
31	Pensar em algumas profissões que tem a ver com meus gostos, minhas atitudes e qualidades;	1	2	3	4
32	Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões;	1	2	3	4
33	Identificar o que poderia me impedir de alcançar meus objetivos profissionais;	1	2	3	4
34	Ficar aberto a diversas possibilidades, planificando meus estudos e minha carreira;	1	2	3	4
35	Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados relacionados a minha escolha profissional.	1	2	3	4

Aspectos Considerados: Diversos aspectos devem ser levados em consideração para se efetuar boas escolhas com vistas a carreira ou sua vida de trabalho. Indique em que medida você pensa conhecer:

		Pouquíssimo conhecimento	Algum conhecimento	Conheço bem	Conheço muito bem
36	Minha personalidade	1	2	3	4
37	Minhas qualidades e defeitos	1	2	3	4
38	O que é importante para mim no trabalho	1	2	3	4
39	Meus gostos e interesses	1	2	3	4
40	Minhas habilidades e talentos	1	2	3	4
41	As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do ensino médio	1	2	3	4
42	A formação necessária para realizar meus projetos de orientação	1	2	3	4
43	Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do ensino médio	1	2	3	4
44	As leis e os regulamentos do trabalho	1	2	3	4
45	O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho	1	2	3	4
46	A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura	1	2	3	4
47	As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho	1	2	3	4
48	Os meios de enfrentar uma situação de desemprego no curso de uma vida de trabalho	1	2	3	4
49	A experiência necessária para diversos empregos	1	2	3	4
50	As profissões e os empregos que me interessam	1	2	3	4
51	As profissões e os empregos que melhor me convém	1	2	3	4
52	As exigências de admissão nos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano;	1	2	3	4

Profissão preferida: Até este momento você ainda não escolheu, definitivamente, sua profissão (curso técnico ou superior, por exemplo). Pense, particularmente, em um grupo de profissões ou de empregos que mais lhe interessam e indique em que medida você conhece:

		Pouquíssimo conhecimento	Algum conhecimento	Conheço bem	Conheço muito bem
53	As tarefas exercidas;	1	2	3	4
54	O nível de formação exigido;	1	2	3	4
55	As necessidades de mão de obra;	1	2	3	4
56	As habilidades requeridas;	1	2	3	4
57	Os interesses necessários;	1	2	3	4
58	As qualidades pessoais exigidas;	1	2	3	4
59	As condições de trabalho;	1	2	3	4
60	O salário de base oferecido;	1	2	3	4
61	As possibilidades de progresso na carreira;	1	2	3	4

Pesquisa e conservação de emprego: Uma boa preparação à vida de trabalho exige certos conhecimentos a fim de procurar, encontrar, obter e conservar um emprego. Em que medida você tem esses conhecimentos?

		Pouquíssimo conhecimento	Algum conhecimento	Conheço bem	Conheço muito bem
62	Onde procurar um emprego;	1	2	3	4
63	Como preencher um formulário de pedido de emprego;	1	2	3	4
64	Como escrever uma carta de pedido de emprego;	1	2	3	4
65	Como preparar meu currículo;	1	2	3	4
66	Como me preparar para uma entrevista de emprego;	1	2	3	4
67	Como me apresentar à uma entrevista de emprego;	1	2	3	4
68	Como os empregadores fazem para contratar alguém;	1	2	3	4
69	O que os empregadores esperam do novo funcionário;	1	2	3	4
70	Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém;	1	2	3	4
71	O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego;	1	2	3	4
72	O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego;	1	2	3	4

Preparação à Carreira - Exploração

Pessoas e fontes consultadas: Em que medida você obteve ajuda e/ou informação das seguintes pessoas e fontes?

		Nenhuma ajuda e/ou informação	Pouca ajuda e/ou informação	Moderada ajuda e/ou informação	Muita ajuda e/ou informação
73	De meus pais;	1	2	3	4
74	De meus amigos;	1	2	3	4
75	De outros membros de minha família;	1	2	3	4
76	De um conselheiro de orientação profissional;	1	2	3	4
77	De um professor de educação à carreira;	1	2	3	4
78	De outros professores;	1	2	3	4
79	De responsáveis de outras escolas;	1	2	3	4
80	De livros, brochuras ou jornais;	1	2	3	4
81	De vídeos, de filmes ou programas de televisão;	1	2	3	4
82	De banco de informações sobre as profissões na internet;	1	2	3	4
83	De programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões (revistas).	1	2	3	4

Atividades realizadas: Em que medida você obteve ajuda e/ou informação das atividades seguintes?

		Nenhuma ajuda e/ou informação	Pouca ajuda e/ou informação	Moderada ajuda e/ou informação	Muita ajuda e/ou informação
84	De conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos;	1	2	3	4
85	De encontros com empregadores;	1	2	3	4
86	De conferências de representantes do mundo do trabalho;	1	2	3	4
87	De meus cursos em diferentes matérias;	1	2	3	4
88	De cursos de educação à carreira;	1	2	3	4
89	De minhas atividades paralelas à escola;	1	2	3	4
90	De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações profissionais;	1	2	3	4
91	De visitas em escolas, colégios ou universidades;	1	2	3	4
92	De minhas experiências de trabalho em casa;	1	2	3	4
93	De minha experiência de trabalho fora;	1	2	3	4
94	De estágios em lugares de trabalho;	1	2	3	4
95	De visitas em empresas ou indústrias;	1	2	3	4
96	De minhas observações de pessoas no trabalho.	1	2	3	4

APÊNDICE C – Formulário para verificação da Equivalência Semântica do QEC

Validação Semântica das adaptações identificadas como necessárias ao QEC para uso junto a aprendizes paulistas

Solicitamos sua especial colaboração em relação a analisar as alterações propostas (em destaque) a instruções gerais e específicas do instrumento, devendo apontar se estão equivalentes e/ou adequadas. Caso tenha sugestões de melhoria ou observações a fazer, por favor utilize o espaço destinado a elas. Lembramos que essas necessidades e sugestões foram levantadas e discutidas junto a uma amostra de aprendizes da instituição na qual será realizada pesquisa posterior utilizando o QEC como uma das medidas. Portanto, toda a ajuda será bem vinda! Obrigada desde já!

Fernanda e Lucy

Instruções na Versão Original	Versão Adaptada	Está equivalente e/ou adequado?	Sugestões de Melhoria	Observações
Não há instruções gerais!	Esse questionário tem o objetivo de conhecer o que você pensa sobre o trabalho e como tem se preparado para sua carreira. Você deve respondê-lo com a máxima sinceridade, identificando o que melhor representa seu ponto de vista sobre cada aspecto. Para isso, basta assinalar o número referente à sua opinião sobre cada item. (ACRÉSCIMO)			
<i>Sentido e Importância do Trabalho:</i> Que importância e que sentido você acorda ao trabalho? Para cada uma das frases que seguem, indique até que ponto você está em "acordo" ou em "desacordo".	<i>Sentido e Importância do Trabalho:</i> Que importância e que sentido você atribui ao trabalho? Para cada uma das frases que seguem, indique até que ponto você está em "acordo" ou em "desacordo". (SUBSTITUIÇÃO)			
<i>Aspectos Considerados:</i> Diversos aspectos devem ser colocados em consideração para se efetuar boas escolhas com vistas a carreira ou sua vida de trabalho. Indique em que medida tu pensas conhecer:	<i>Aspectos Considerados:</i> Diversos aspectos devem ser levados em consideração para se efetuar boas escolhas com vistas a carreira ou sua vida de trabalho. Indique em que medida você pensa conhecer: (SUBSTITUIÇÃO)			
<i>Profissão preferida:</i> Até este	<i>Profissão preferida:</i> Até este momento			

momento você ainda não escolheu, definitivamente, <u>tua</u> profissão (<u>ou curso superior</u>). Pense, particularmente, em um grupo de profissões ou de empregos que mais <u>te</u> interessam e indique em que medida você conhece:	você ainda não escolheu, definitivamente, <u>sua</u> profissão (<u>ou curso técnico ou superior, por exemplo</u>). Pense, particularmente, em um grupo de profissões ou de empregos que mais <u>lhe</u> interessam e indique em que medida você conhece: (SUBSTITUIÇÃO E ACRÉSCIMO)			
<i>Atividades realizadas:</i> Em que medida você obteve ajuda e/ou informação das atividades <u>de explorações</u> seguintes?	<i>Atividades realizadas:</i> Em que medida você obteve ajuda e/ou informação das atividades seguintes? (EXCLUSÃO)			

Agora pedimos que faça o mesmo em relação aos itens alterados, apresentados a seguir.

Item na Versão Original	Versão Adaptada	Está equivalente e/ou adequado?	Sugestões de Melhoria	Observações
As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do <u>segundo grau</u>	As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do <u>ensino médio</u> (SUBSTITUIÇÃO)			
Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do <u>segundo grau</u>	Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do <u>ensino médio</u> (SUBSTITUIÇÃO)			
As possibilidades de progresso	As possibilidades de progresso <u>na carreira</u> (ACRÉSCIMO)			
De vídeos, de filmes ou <u>emissões</u> de televisão	De vídeos, de filmes ou programas de televisão (SUBSTITUIÇÃO)			
De banco de informações <u>escolares e profissionais em computadores</u> (internet)	De banco de informações <u>sobre os cursos e as profissões na internet</u> (SUBSTITUIÇÃO)			
De programas <u>ou anuários</u> escolares (ou universitários)	De programas escolares (ou universitários) <u>ou guias de profissões (revistas)</u> (SUBSTITUIÇÃO)			

Obrigada mais uma vez!

APÊNDICE D – Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira – CD-SEI Br

(Career Development Self-Efficacy Inventory, CD-SEI⁵⁰ - Versão Brasileira⁵¹)

Leia as seguintes afirmações cuidadosamente e indique seu grau de confiança ao desempenhar os comportamentos a seguir. Faça um círculo no número apropriado para descrever seu grau de confiança em cada afirmação.

- 1 - Extremamente não confiante
- 2 - Não confiante
- 3 - Pouco confiante
- 4 - Relativamente confiante
- 5 - Confiante
- 6 - Extremamente confiante

Estou confiante de que posso...

1. equilibrar interesses e perspectivas futuras.	1	2	3	4	5	6
2. compreender a relação entre o meu sexo e a escolha de carreira.	1	2	3	4	5	6
3. compreender um programa de formação profissional antes de me matricular nele.	1	2	3	4	5	6
4. dominar técnicas gerais de entrevista (por exemplo, aparência, modos de falar, etc.).	1	2	3	4	5	6
5. manter o vigor para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.	1	2	3	4	5	6

Estou confiante de que posso...

6. avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa.	1	2	3	4	5	6
7. explorar diferentes carreiras nas áreas de meu interesse.	1	2	3	4	5	6
8. me relacionar bem com o sexo oposto no trabalho.	1	2	3	4	5	6
9. coletar informações tais como critérios de admissão e procedimentos de seleção de cursos das escolas de formação profissional.	1	2	3	4	5	6
10. preencher formulários de pedido de emprego com precisão.	1	2	3	4	5	6

Estou confiante de que posso...

11. procurar trabalho adequado de acordo com meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5	6

⁵⁰ Copyright © 2003. Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E.K.P., Leug, T.K.M., Lau, P. S. Y., Chan, R.M.C., Shea, P. M.; K., Ke, S.Y. Publicado por Life Skills Development Project, Faculty of Education, University of Hong Kong.

⁵¹ Versão brasileira para fins de pesquisa: Aguillera, F. & Melo-Silva, L.L.

12. resolver os problemas que eu encontrar durante o processo de realização dos meus objetivos de carreira.	1	2	3	4	5	6
13. compreender minhas habilidades, de modo a me auxiliar na escolha de carreira.	1	2	3	4	5	6
14. fazer uso dos pontos positivos de ser um homem / mulher no trabalho	1	2	3	4	5	6
15. pensar sobre a relação entre a minha escolha de área e as perspectivas de carreira.	1	2	3	4	5	6

Estou confiante de que posso...

16. preparar meu próprio currículo resumido.	1	2	3	4	5	6
17. conseguir ajuda de algumas instituições e contatos para me ajudar a encontrar um emprego.	1	2	3	4	5	6
18. dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos de carreira.	1	2	3	4	5	6
19. escolher cursos superiores com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional.	1	2	3	4	5	6
20. lidar com objeções, críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira que é desempenhada principalmente pelo sexo oposto.	1	2	3	4	5	6

Estou confiante de que posso...

21. selecionar e me inscrever em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações econômicas e demandas de trabalho	1	2	3	4	5	6
22. redigir uma carta de solicitação de emprego	1	2	3	4	5	6
23. encontrar um trabalho adequado com sucesso	1	2	3	4	5	6
24. melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos de carreira	1	2	3	4	5	6

APÊNDICE E – Formulário para Validação de Conteúdo da versão brasileira do CD-SEI Br

Formulário de Validação do Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira

Caro especialista,

Estamos desenvolvendo a versão brasileira do **Career Development Self-Efficacy Inventory - CD-SEI**, um instrumento construído para avaliar a autoeficácia de jovens no tocante a conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes ao seu **desenvolvimento de carreira**. Após a tradução reversa e adaptação dos itens junto a uma amostra de adolescentes e de profissionais envolvidos com a formação de aprendizes, contamos com sua ajuda para a validação de conteúdo do referido instrumento. Solicitamos que avalie cada item considerando os aspectos e escalas abaixo:

- 1) **Clareza de linguagem:** considerar se a linguagem utilizada nos itens está clara e adequada à população de interesse (adolescentes aprendizes);
- 2) **Pertinência prática:** verificar se o item está adequado e é relevante considerando o **desenvolvimento da carreira**;
- 3) **Relevância teórica:** considerar o grau de associação entre o item e a teoria, analisando se o mesmo está relacionado com o **desenvolvimento da carreira**.

ATENÇÃO: Para esses 3 primeiros aspectos considerar a seguinte escala: **1** – “*pouquíssima*”; **2** – “*pouca*”; **3** – “*média*”; **4** – “*muita*” e **5** – “*muitíssima*”, assinalando o número que melhor expressa sua avaliação de cada item.

- 4) **Dimensão Avaliada:** nesse caso você deve identificar a que aspectos do **desenvolvimento de carreira** cada item se refere. Para assinalar sua opinião, considere: **A** – “*Planejamento de Carreira*”; **B** – “*Questões de Gênero na Carreira*”; **C** – “*Informação para Escolha*”; **D** – “*Preparação para Procura de Emprego*”; **E** – “*Procura de Emprego*” e **F** – “*Definição de Objetivos de Carreira*”.

Você também é livre para manifestar suas observações em relação a cada item. Toda colaboração é sempre bem vinda!
Desde já agradecemos a sua disposição em ajudar!

Fernanda e Lucy

N	Itens	Clareza de Linguagem	Pertinência	Relevância Teórica	Dimensão avaliada	Observações
1	equilibrar meus interesses e perspectivas futuras.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
2	compreender a relação entre o meu sexo e a escolha de uma carreira.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	

N	Itens	Clareza de Linguagem	Pertinência	Relevância Teórica	Dimensão avaliada	Observações
3	compreender um programa de formação profissional antes de me matricular nele.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
4	dominar técnicas gerais para participar de entrevista de emprego ou estágio (por exemplo, aparência, modos de falar, etc.).	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
5	manter a energia para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
6	avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
7	explorar (pesquisar) diferentes carreiras (ou profissões) nas áreas de meu interesse.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
8	me relacionar bem com pessoas do sexo oposto no trabalho.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
9	coletar informações tais como critérios de admissão e procedimentos de seleção de cursos das escolas de formação profissional.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
10	preencher formulários de pedido de emprego com exatidão.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
11	procurar trabalho adequado de acordo com meus interesses e capacidades.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	

N	Itens	Clareza de Linguagem	Pertinência	Relevância Teórica	Dimensão avaliada	Observações
12	resolver os problemas que eu encontrar durante o processo de realização dos meus objetivos de carreira.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
13	compreender minhas habilidades, de modo a me auxiliar na escolha de uma carreira (ou profissão).	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
14	fazer uso dos pontos positivos de ser um homem ou uma mulher no trabalho	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
15	pensar sobre a relação entre a minha escolha de área e as perspectivas de carreira.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
16	preparar meu próprio currículo resumido.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
17	conseguir ajuda de algumas instituições e contatos para me ajudar a encontrar um emprego.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
18	dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos na carreira (ou profissão).	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
19	escolher cursos técnicos, tecnológicos ou superiores com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
20	lidar com obstáculos, críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira que é desempenhada principalmente por pessoas do sexo oposto.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	

N	Itens	Clareza de Linguagem	Pertinência	Relevância Teórica	Dimensão avaliada	Observações
21	selecionar e me inscrever em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações econômicas (por exemplo, mudanças, crises) e demandas de trabalho	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
22	redigir uma carta de apresentação para busca de emprego.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
23	encontrar um trabalho adequado com sucesso.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
24	melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos profissionais e de carreira.	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(1) (2) (3) (4) (5)	(A) (B) (C) (D) (E) (F)	

Obrigada mais uma vez! ☺

APÊNDICE F – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido referentes às etapas 1 e 2 da pesquisa – versões para adolescentes e para responsáveis

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

CARTA AOS APRENDIZES DA ASSOCIAÇÃO XXXXX – Etapas 1 e 2 do estudo

Prezado(a) Aprendiz,

Vimos convidá-lo a participar de uma pesquisa que estudará o projeto de vida e a preparação para a carreira de jovens aprendizes. Você foi selecionado(a) porque frequenta o curso básico da Associação e está regularmente matriculado no ensino médio em escola pública. Como objetivos da pesquisa tem-se: 1) a adaptação de instrumentos de avaliação psicológica relacionados à preparação para a carreira; 2) a caracterização dos aprendizes e de seu projeto de carreira; e, 3) a avaliação de uma intervenção psicológica cuja proposta é educar para a carreira, voltando-se a sua escolha, à adaptação à vida profissional e à elaboração de um projeto de futuro. Não se pode negar que a preparação para a carreira é muito importante para um futuro profissional promissor, e avaliar a eficácia de ações como essa é importante para negociar políticas públicas favoráveis a seu oferecimento para toda a comunidade.

Para participar desse estudo está sendo solicitada sua colaboração em responder a um questionário de caracterização e a dois instrumentos de avaliação sobre a preparação para a carreira, que serão aplicados pela própria pesquisadora na instituição, com duração de cerca de uma hora e no próprio horário de atividades. Posteriormente, você também terá a oportunidade de participar do Programa de Educação para a Carreira, que será oferecido na Associação em encontros semanais com duas horas de duração e fora do horário do curso básico, caso tenha interesse.

Não haverá qualquer tipo de desconforto ou risco, pois ninguém da instituição terá acesso a suas respostas. Desta forma, não há motivos para se preocupar quanto a responder as questões com sinceridade. Espera-se, como resultado, que esse estudo possa servir para que você conheça seus valores, habilidades, atitudes, interesses e informações relacionados ao desenvolvimento da carreira, além da possibilidade de preparar-se melhor rumo a um projeto profissional futuro.

Vale ainda esclarecer que sua identidade será mantida em sigilo, pois os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e somente para propósitos de publicação científica ou educativa. Você não terá nenhum gasto com a participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo. Como não há riscos, também não estão previstas indenizações.

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados a que tenha direito nesta instituição. Você também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento nas seguintes situações: (a) caso não use ou siga adequadamente as orientações do estudo; (b) sofra efeitos indesejáveis não esperados; (c) o estudo termine. Em caso de decidir retirar-se do estudo, pedimos o favor de notificar a pesquisadora pessoalmente na Associação, pelo telefone (19) 8111-7564 ou pelo e-mail fernandaaguillera@pg.ffclrp.usp.br. Também por esses meios estaremos à disposição para fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, tanto antes do início da pesquisa como durante toda a sua realização.

Certas de contarmos com sua colaboração, antecipadamente agradecemos.

_____, ____ de _____ de 2010.

Fernanda Aguilera
Doutoranda

Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva
Orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Etapas 1 e 2 do estudo
Versão para adolescentes

Aceito participar do projeto de pesquisa de doutorado, intitulado “*Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: uma investigação-ação*”, que tem como pesquisadora responsável Fernanda Aguillera, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva. Esse estudo será realizado com adolescentes aprendizes da Associação

Estou ciente de que a participação nele consistirá em responder a um questionário de caracterização e a dois instrumentos de avaliação sobre a preparação para a carreira, que serão aplicados pela própria pesquisadora na instituição e com duração de cerca de uma hora. Também terei a oportunidade de participar do Programa de Educação para a Carreira, que será oferecido na Associação em cerca de 10 encontros semanais com duas horas de duração e fora do horário do curso básico, caso tenha interesse.

Estou ciente de que esse estudo possui a finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas. Contudo, o sigilo é garantido, preservando-se assim a identidade dos participantes.

Declaro ainda que:

- 1) conheci os objetivos e procedimentos da pesquisa apresentados na carta parte desse documento, assim como seus benefícios e a ausência de riscos;
- 2) estou aceitando voluntariamente a participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma pressão para isso;
- 3) posso deixar de participar do estudo a qualquer momento se assim o desejar;
- 4) se não aceitar participar desse estudo ou caso interromper minha participação nele, minha possibilidade de ter outros atendimentos na instituição não será prejudicada;
- 5) não serão cobrados honorários de qualquer espécie, nem receberei qualquer tipo de pagamento por participar da pesquisa, sendo tudo gratuito e voluntário.

_____, ____ de ____ de 2010.

De acordo:

Nome do(a) adolescente participante da pesquisa:.....

RG:..... Data de nascimento:...../...../..... Sexo: M () F ()

Endereço: n° Apto:

Bairro:.....Cidade:.....

Telefone:.....

Nome do(a) pai/mãe ou responsável:.....

Assinatura do(a) Adolescente

Contatos das pesquisadoras:

Fernanda Aguillera – Fone: (19) 8111-7564, e-mail fernandaaguillera@pg.ffclrp.usp.br

Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva – Fone: (16) 3602-3789, e-mail lucileal@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Carta aos Pais ou Responsáveis – Etapas 1 e 2 do estudo

Prezado(a) Sr(a),

Seu filho(a) ou adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará o projeto de vida e a preparação para a carreira de jovens aprendizes. Ele(a) foi selecionado(a) porque é adolescente, frequenta o curso básico da Associação _____ e está regularmente matriculado no ensino médio em escola pública. Como objetivos da pesquisa tem-se: 1) a adaptação de instrumentos de avaliação psicológica relacionados à preparação para a carreira; 2) a caracterização dos aprendizes e de seu projeto de carreira; e, 3) a avaliação de uma intervenção psicológica cuja proposta é educar para a carreira, voltando-se a sua escolha, à adaptação à vida profissional e à elaboração de um projeto de futuro. Não se pode negar que a preparação para a carreira é muito importante para um futuro profissional promissor, e avaliar a eficácia de ações como essa é importante para negociar políticas públicas favoráveis a seu oferecimento para toda a comunidade.

Para participar desse estudo está sendo solicitada a colaboração dele(a) em responder a um questionário de caracterização e a dois instrumentos de avaliação sobre a preparação para a carreira, que serão aplicados pela própria pesquisadora na instituição, com duração de cerca de uma hora e no próprio horário de atividades. Posteriormente, ele(a) também terá a oportunidade de participar do Programa de Educação para a Carreira, que lá será oferecido na forma de encontros semanais com duas horas de duração e fora do horário do curso básico, caso tenha interesse.

Não haverá qualquer tipo de desconforto ou risco, pois ninguém da instituição terá acesso a suas respostas. Desta forma, não há motivos para se preocupar quanto a ele(a) responder as questões com sinceridade. Espera-se, como resultado, que esse estudo possa servir para que ele(a) conheça seus valores, habilidades, atitudes, interesses e conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da carreira, além da possibilidade de preparar-se melhor rumo a um projeto profissional futuro.

Vale ainda esclarecer que a identidade dos adolescentes será mantida em sigilo, pois os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e somente para propósitos de publicação científica ou educativa. Ele não terá nenhum gasto com a participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo. Como não há riscos, também não estão previstas indenizações.

A participação dos adolescentes neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não autorizar sua participação, assim como ele tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados a que tenha direito nesta instituição. Ele também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento nas seguintes situações: (a) ele não use ou siga adequadamente as orientações do estudo; (b) ele sofra efeitos indesejáveis não esperados; (c) o estudo termine. Em caso dele decidir retirar-se do estudo, pedimos o favor de notificar a pesquisadora pessoalmente na Associação, pelo telefone (19) 8111-7564 ou pelo e-mail fernandaaguillera@pg.ffclrp.usp.br. Também por esses meios estaremos à disposição para fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, tanto antes do início da pesquisa como durante toda a sua realização.

Certas de contarmos com a colaboração de vocês, antecipadamente agradecemos.

Araras, ____ de _____ de 2010.

Fernanda Aguillera
Doutoranda

Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva
Orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Etapas 1 e 2 do estudo
Versão para pais ou responsáveis

Autorizo meu filho(a) ou adolescente sob minha responsabilidade a participar do projeto de pesquisa de doutorado, intitulado ***“Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: uma investigação-ação”***, que tem como pesquisadora responsável Fernanda Aguilera, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva. Esse estudo será realizado com adolescentes aprendizes da Associação _____.

Estou ciente de que a participação dele consistirá em responder a um questionário de caracterização e a dois instrumentos de avaliação sobre a preparação para a carreira, que serão aplicados pela própria pesquisadora na instituição e com duração de cerca de uma hora. Ele(a) também terá a oportunidade de participar do Programa de Educação para a Carreira, que será oferecido na Associação em cerca de 10 encontros semanais com duas horas de duração e fora do horário do curso básico, caso tenha interesse.

Estou ciente de que esse estudo possui a finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas. Contudo, o sigilo é garantido, preservando-se assim a identidade dos participantes.

Declaro ainda que:

- 1) conheci os objetivos e procedimentos da pesquisa em carta anexa, parte desse documento, assim como seus benefícios e a ausência de riscos;
- 2) estou autorizando voluntariamente a participação dele nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma pressão para isso;
- 3) posso rever minha autorização a qualquer momento se assim o desejar, ou caso ele queira deixar de participar do estudo;
- 4) se não autorizá-lo a participar desse estudo ou caso decidamos interromper a participação dele, nossa possibilidade de ter outros atendimentos na instituição não será prejudicada;
- 5) não serão cobrados honorários de qualquer espécie, nem receberemos qualquer tipo de pagamento por participar da pesquisa, sendo tudo gratuito e voluntário.

_____, ____ de ____ de 2010.

De acordo:

Nome do(a) pai/mãe ou responsável:.....

RG:..... Data de nascimento:..... /...../ Sexo: M () F ()

Endereço: nº Apto:

Bairro:.....Cidade:.....

Telefone:.....

Nome do(a) filho(a) ou adolescente sob sua responsabilidade que participará da pesquisa:.....

.....

Assinatura do(a) Pai, Mãe ou Responsável

Contatos das pesquisadoras:

Fernanda Aguilera – Fone: (19) 8111-7564, e-mail fernandaaguillera@pg.ffclrp.usp.br

Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva – Fone: (16) 3602-3789, e-mail lucileal@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP

APÊNDICE G – Carta de apresentação e pedido de autorização para realização da pesquisa nas instituições

Ribeirão Preto, 10 de maio de 2010

Ilmos Srs.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Presidente da Associação _____

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Gerente de Formação e Desenvolvimento da Associação _____

Prezados senhores,

Por meio desta, apresentamos a síntese do projeto de doutorado intitulado “*Projeto de vida e preparação à carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção*”, de autoria de Fernanda Aguilera, que será desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP - USP), sob orientação. Este estudo será realizado com adolescentes aprendizes, em instituições voltadas a sua preparação para o trabalho e inserção profissional.

Isso posto, solicitamos permissão para que a referida doutoranda tenha acesso aos adolescentes regularmente matriculados em vossa instituição, a fim de solicitar a colaboração voluntária dos estudantes. A colaboração consiste, primeiramente, em responder a três instrumentos, a saber: 1) *Questionário de Caracterização*; 2) *Questionário de Educação à Carreira*; e, 3) *Inventário de Auto-eficácia para o Desenvolvimento da Carreira*. Além disso, os dados levantados nessa etapa da pesquisa nortearão o desenvolvimento de um modelo inovador de Orientação Profissional a esses jovens, de modo a buscar meios mais eficazes de atender a suas necessidades no tocante à preparação à carreira. Assim, pretende-se oferecer a eles, em um segundo momento, a oportunidade de participação nesse novo programa, intervenção psicológica essa que será avaliada. Diante disso, ressalta-se que esta pesquisa tem por objetivos: 1) observar o perfil de jovens aprendizes em relação à importância e sentidos atribuídos ao trabalho, planificação e exploração de carreira e crenças de autoeficácia relativas ao desenvolvimento de carreira; 2) validar métodos de avaliação de necessidades e resultados em Educação à Carreira; e, 3) desenvolver e testar um procedimento de intervenção psicológica com essa finalidade. Vale citar que a identificação de fatores relevantes a uma boa transição da escola para o mercado de trabalho, bem como à construção de projetos de vida e carreira por adolescentes que necessitam de inserção profissional precoce, é contribuição relevante para a produção do conhecimento e intervenção nessa realidade em nosso país.

Informamos ainda que o projeto cuja síntese segue anexada será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP, incluindo a autorização da instituição. Em razão disso, necessitamos de breve retorno, para assinatura e entrega da documentação necessária.

Contando com o apoio de ambos, nos colocamos à disposição para esclarecimentos pelo telefone 16 9112-5268 e subscrevemos com elevados protestos de estima e consideração.

Cordialmente,

Prof. Dra. Lucy Leal Melo-Silva

Docente e orientadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP

Fernanda Aguilera

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP

APÊNDICE H – Pedido de autorização para uso e adaptação do CD-SEI no Brasil

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Psicologia / CPA
Serviço de Orientação Profissional
Campus de Ribeirão Preto

USP

Ribeirão Preto, 29th May, 2011

TO: Dr. Yuen Man-tak
Faculty of Education
The University of Hong Kong
Pokfulam Road
Hong Kong

Re: Permission to Use the CD-SEI

I am interested to use the Career Development Self-Efficacy Inventory (CD-SEI) (c).

I am willing to adhere to the two conditions in using the instrument. I will cite you in any papers or publications in which the instrument is used, using the following reference:

Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E.K.P., Leug, T.K.M., Lau, P. S. Y., Chan, R.M.C., Shea, P. M., K., & Ke, S.Y. (2004). *Career Development Self-Efficacy Inventory: Users' Manual*. Hong Kong: The University of Hong Kong Faculty of Education Life Skills Development Project.

I will communicate to you a summary of the results using the CD-SEI and indication where those results appear.

Date: 05/29/2011.

Prof. Dra. Lucy Leal Melo Silva

Lucy Leal Melo Silva
Docente do Depto. de Psicologia
FFCLRP-USP

Name: Lucy Leal Melo Silva

Post: Professor

School: Psychology Department. Faculty of the Philosophy, Sciences and Letters of the Ribeirão Preto – UNIVERSITY SÃO PAULO (USP)

Address: Av. Bandeirantes, 3900

Code area: 14040-901 - Ribeirão Preto/SP - BRASIL

Telephone: +55 (16) 3602-3789

Fax: + 55 (16) 3602-4835

E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

Fone: (16) 3602-3739
Fax: (16) 3602-4835
Av. Bandeirantes, 3900
14040-901 - Ribeirão Preto - SP

APÊNDICE I – Scree plot do Inventário de Autoeficácia no Desenvolvimento de Carreira – CD-SEI

Figura 1 – Distribuição dos valores próprios (*scree plot*) do Inventário de Autoeficácia no Desenvolvimento de Carreira – CD-SEI Versão Brasileira

ANEXO 1 – Critério Brasil de Classificação Socioeconômica da ABEP

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de "classes sociais". A divisão de mercado definida abaixo é de classes econômicas.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

Grau de Instrução do chefe de família

Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual	
Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Fundamental 1 Incompleto	0
Primário completo/ Ginasial incompleto	Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	1
Ginasial completo/ Colegial incompleto	Fundamental 2 Completo/ Médio Incompleto	2
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio Completo/ Superior Incompleto	4
Superior completo	Superior Completo	8

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	Pontos
A1	42 - 46
A2	35 - 41
B1	29 - 34
B2	23 - 28
C1	18 - 22
C2	14 - 17
D	8 - 13
E	0 - 7

ANEXO 2 – Ofício de Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Of.CEtP/FFCLRP-USP/002/-jsl

Ribeirão Preto, 22 de fevereiro de 2011.

Senhora Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "PROJETO DE VIDA E PREPARAÇÃO PARA CARREIRA DE JOVENS APRENDIZES: DA REALIDADE À INTERVENÇÃO" foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 512/2010 - 2010.1.1137.59.1.

Atenciosamente,

Profa. Dra. ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora

Ilustríssima Senhora
Fernanda Aguilera
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP- USP

Com cópia para a orientadora:
Profa. Dra. Lucy Leal Melo Silva
Departamento de Psicologia da FFCLRP - USP

CEP-FFCLRP-USP – coetp@ffclrp.usp.br Fone: (016) 3602-3670 - Fax: (016) 3633-2660
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 1 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

ANEXO 3 – Autorização para uso do CD-SEI em pesquisas no Brasil.

From: Mantak Yuen
 Sent: Monday, May 30, 2011 8:35 PM
 To: Lucy Leal Melo Silva
 Subject: Re: Permission to Use the CD-SEI

Dear Lucy,

You have my permission to use the CD-SEI for your research.

Please follow two conditions:

1. cite the source of the CD-SEI in subsequent report and publications.
2. send me soft copies of the report and publications when ready.

Here are some files for your reference.

Kind regards,

MT

On Tue, May 31, 2011 at 3:31 AM, Lucy Leal Melo Silva <lucileal@ffclrp.usp.br> wrote:

Dear Dr. Yuen Man-tak

I am interested to use the Career Development Self-Efficacy Inventory (CD-SEI) (c).

I am willing to adhere to the two conditions in using the instrument. I will cite you in any papers or publications in which the instrument is used, using the following reference:

Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E.K.P., Leung, T.K.M., Lau, P. S. Y., Chan, R.M.C., Shea, P. M., & Ke, S.Y. (2004). *Career Development Self-Efficacy Inventory: Users' Manual*. Hong Kong: The University of Hong Kong Faculty of Education Life Skills Development Project.

I will communicate to you a summary of the results using the CD-SEI and indication where those results appear.

Best regards
 Lucy