UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Educação para a Carreira e Interesses Profissionais em estudantes do ensino médio
regular e técnico**
(versão corrigida)

Nerielen Martins Neto Fracalozzi

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
(FFCLRP/USP), como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva

RIBEIRÃO PRETO – SP

2014

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.

Fracalozzi, Nerielen Martins Neto

Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico. Ribeirão Preto, 2014.

124 p. : il. ; 30cm

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

Orientadora: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Educação para a carreira. 2. Ensino médio. 3. Maturidade vocacional. 4. Interesses profissionais.

Nome: Fracalozzi, N. M. N

Título: Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico este estudo à minha mãe e minha avó,
que me deram apoio, cada uma à sua maneira,
todos os dias nessa trajetória de crescimento,
busca de conhecimento e conquistas.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, orientadora, que tem a minha admiração pelo jeito de ser, agradeço pela orientação, por compartilhar ensinamentos, pela compreensão e paciência.

Às grandes companheiras do mestrado, as amigas Mara e Rafaela, cuja cumplicidade me ajudou a transformar momentos árdusos em experiências de aprendizagem e superação.

À Profa. Dra. Sônia Regina Pasian, pelo aprendizado a partir do estágio PAE e pelas contribuições no exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira, pelas contribuições no Exame de Qualificação.

À psicóloga Erika Okino, pela colaboração em diversos momentos dessa pesquisa.

Às amigas do grupo de pesquisa Fernanda Aguilera, Milena Shimada, Marina Oliveira, Maria Luiza Junqueira, Izildinha Munhoz, Fabiana Hilário, Juliana Cava, Daniele Pena, pelas contribuições, companheirismo e incentivos.

Às psicólogas Mara Leal, Rafaela Cassiano, Maitê Gomes, Maria Luiza Junqueira, Manuela Manaia e Daniele Pena pelo auxílio na coleta dos dados.

Aos coordenadores das escolas de ensino médio Marcelo e Fernanda, por cederem o espaço para a realização da presente investigação e pela colaboração no andamento da coleta dos dados.

Aos participantes, pela colaboração voluntária que permitiu a realização da investigação.

Aos funcionários do Departamento de Psicologia e de Pós-Graduação, Jaqueline, Anália, Neide, Denise e Inês.

Ao estatístico Geraldo Cássio dos Reis pelas aulas de estatística.

À minha família.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

Fracalozzi, N. M. N. (2012). *Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Diante das velozes transformações no mundo do trabalho em um contexto de instabilidade e incertezas na carreira, tornam-se imperativas iniciativas de políticas que despertem nos indivíduos a capacidade de gerenciar o seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse contexto, estratégias de Educação para a Carreira podem colaborar no desenvolvimento de carreira dos indivíduos ao longo da vida. Visando levantar pistas para esse tipo de intervenção, o presente trabalho objetivou analisar interesses profissionais e maturidade vocacional de estudantes do ensino médio regular e técnico, em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar. Investigaram-se também as principais necessidades de Educação para a Carreira desses alunos e possíveis relações entre o Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br) e o Questionário de Educação para a Carreira (QEC). Participaram da pesquisa 220 adolescentes, entre 16 e 20 anos, sendo 147 do sexo feminino e 73 do sexo masculino, provenientes do último ano de duas escolas públicas de ensino médio, uma regular e outra técnica, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos, a saber, o BBT-Br, o QEC, o questionário de identificação e o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) foram aplicados coletivamente em sala de aula. Os dados foram inseridos em bancos de dados e submetidos a testes de estatística descritiva e inferencial (*t de student*). Com relação à maturidade vocacional, não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo, procedência escolar e nível socioeconômico. Em relação às necessidades de Educação para a Carreira, verificou-se que os alunos pareceram necessitar de mais informações sobre mercado de trabalho e algumas questões de pesquisa e conservação de emprego. As principais fontes de informação profissional são os pais e a internet. Discutiu-se a necessidade de incluir os pais nos programas de Educação para a Carreira e de desenvolver ferramentas na internet que forneçam informações profissionais relevantes. Outras fontes de informação profissional são menos utilizadas e futuras intervenções devem incentivar a busca por fontes mais variadas. Dentre as atividades que podem auxiliar no desenvolvimento de carreira, os resultados indicam que têm sido pouco exploradas. Com relação aos interesses profissionais, foram encontradas diferenças entre homens e mulheres que evidenciam questões de estereótipos de gênero. Entre as mulheres houve diferenças significativas nos índices de produtividade entre as alunas do ensino médio regular e do ensino técnico e a principal diferença foi a preferência dessas últimas pelo radical V possivelmente relacionada à escolha pela formação em carreira técnica. Para o sexo masculino também houve diferença no radical V na estrutura primária negativa e nos radicais W e Z com médias maiores entre os alunos do ensino médio regular. Não houve diferenças significativas dos interesses em função do nível socioeconômico. Foram encontradas relações entre os índices de produtividade do BBT-Br e o nível de maturidade. Alunos com maior maturidade realizaram mais escolhas positivas e menos escolhas negativas e neutras, denotando que o nível de maturidade influencia no processo de escolha do BBT-Br. Por fim, são sugeridas algumas pistas para auxiliar em intervenções em Educação para a Carreira.

Palavras-chave: Educação para a Carreira. Interesses profissionais. Maturidade vocacional. Ensino médio. Ensino técnico.

ABSTRACT

Fracalozzi, N. M. N. (2012). *Career education and professional interests in regular and technical high school students* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Given the fast changes in the world of work in a context of instability and uncertainty in career, it becomes mandatory policy that initiatives stimulate individuals in their ability to manage their own professional development. In this context, strategies for Career Education can collaborate with career development of individuals throughout life. Aiming to discover clues to this type of intervention, the current study is focused on analysing professional interests and career maturity of students in regular secondary and technical education, in relation to their school of origin, sex and family socioeconomic status. Investigations were also carried out in regards to the main students' needs of Career Education and possible relationships between Berufsbilder Test (BBT-Br/ Teste de Fotos de Profissões) and the Career Education Questionnaire (QEC/ Questionário de Educação para a Carreira). Participated in the survey 220 adolescents between the ages of 16 and 20, 147 females and 73 males, selected last year from two public high schools, one regular and another technical, based in a city in the state of São Paulo. The instruments, BBT-Br, QEC, the identification questionnaire and Brazil Economic Classification Criterion (CCEB/ Critério de Classificação Econômica Brasil) were applied collectively in the classroom. The data were entered into databases and subjected to descriptive and inferential statistics tests (t -student). With regard to vocational maturity, no significant differences by gender, socioeconomic status or school origin were found. To the needs of Career Education, it was found that students seemed to demand more information about the labor market, research issues and pursuing employment. The main sources of professional information are from parents and the internet. Therefore, the need to include parents in Career Education programs and to develop tools on the internet that provide relevant professional information was discussed. Other sources of professional information were less used and future interventions should encourage the search for more varied sources. The results indicated the activities that can assist in career development have been little explored. With respect to professional interests, differences between men and women are related to gender stereotypes. Among women there were significant differences in productivity levels between the students of the regular high school and technical education and the main difference was the preference of the technical students for the radical V, possibly related to their choice for technical careers. For males, there was also a difference in the radical V in the negative primary structure and the W and Z radicals with higher averages among students from the regular high school. There were no significant differences of interests depending on socioeconomic status. A relation between productivity ratios BBT-Br and maturity level were also found. Students with greater maturity choices made more positive choices rather than negative or neutral choices, indicating that the level of maturity has influences on the choice of the BBT -Br process. Finally, some evidences are discovered to assist in future interventions for Career Education.

Keywords: Career education. Professional interests. Vocational maturity. Secondary school. Technical education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico (n=220).....	44
Tabela 2 - Distribuição dos participantes do ensino médio técnico por curso, período de estudo e sexo (n=89).....	45
Tabela 3 - Distribuição dos participantes do ensino médio regular e médio técnico em função do trabalho e dos motivos para trabalhar.....	45
Tabela 4 - Comparativo dos Coeficientes Alpha do QEC para as versões canadense, espanhola, brasileira original ^a , brasileira adaptada ^b e estudo atual.....	56
Tabela 5 - Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada dimensão e escala total em função do sexo.....	57
Tabela 6 - Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada dimensão e escala total em função da procedência escolar.....	61
Tabela 7 - Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada dimensão e escala total em função do nível socioeconômico.....	63
Tabela 8 - Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da escala <i>Sentido e Importância do Trabalho</i> para a totalidade da amostra (n=220).....	65
Tabela 9 - Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala <i>Passos Efetuados</i> para a totalidade da amostra (n=220).....	67
Tabela 10 - Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala <i>Aspectos Considerados</i> para a totalidade da amostra (n=220).....	68
Tabela 11 - Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala <i>Profissão Preferida</i> para a totalidade da amostra (n=220).....	70
Tabela 12 - Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala <i>Pesquisa e Conservação de Emprego</i> para a totalidade da amostra (n=220).....	70
Tabela 13 - Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala <i>Pessoas e Fontes Consultadas</i> para a totalidade da amostra (n=220).....	72
Tabela 14 - Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala <i>Atividades Realizadas</i> para a totalidade da amostra (n=220).....	74

Tabela 15 - Comparativo dos Coeficientes Alpha do BBT-Br do estudo de Barrenha (2011) e do estudo atual.....	76
Tabela 16 - Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br feminino e masculino, e comparação a partir das duas formas.....	77
Tabela 17 - Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) dos participantes (N=220) no BBT-Br em função da forma.....	79
Tabela 18 - Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br <u>feminino</u> , do ensino médio regular e técnico, e comparação a partir da procedência escolar.....	83
Tabela 19 - Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) das participantes (N=147) do sexo <u>feminino</u> no BBT-Br em função da procedência escolar.....	84
Tabela 20 - Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br <u>masculino</u> , do ensino médio regular e técnico, e comparação a partir da procedência escolar.....	86
Tabela 21 - Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) dos participantes (N=73) do sexo <u>masculino</u> no BBT-Br em função da procedência escolar.....	87
Tabela 22 - Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br <u>feminino</u> , do grupo AB e grupo CD, e comparação a partir da classificação socioeconômica.....	90
Tabela 23 - Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) das participantes (N=147) do sexo <u>feminino</u> no BBT-Br em função do nível socioeconômico.....	91
Tabela 24 - Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br <u>masculino</u> , do grupo AB e grupo CD e comparação a partir da classificação socioeconômica.....	93
Tabela 25 - Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) dos participantes do sexo <u>masculino</u> (N=73) no BBT-Br em função do nível socioeconômico.....	94
Tabela 26 - Comparação entre produtividade no BBT-Br e nível de maturidade vocacional..	96

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A - Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2012).....	115
ANEXO B - Questionário de Educação para a Carreira (Aguillera, 2010).....	116
ANEXO C - Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.....	120
APÊNDICE A - Questionário de Identificação.....	121
APÊNDICE B - Modelo de Carta de Apresentação da pesquisa.....	123
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	124

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	15
2 INTRODUÇÃO.....	19
2.1 Educação para a Carreira.....	19
2.2 Referencial teórico-metodológico: As concepções desenvolvimentistas de Super.....	24
2.3 Maturidade Vocacional.....	29
2.4 Interesses Profissionais.....	33
2.5 Justificativas.....	40
3 OBJETIVOS.....	42
3.1 Objetivo Geral.....	42
3.2 Objetivos Específicos	42
4 MÉTODO.....	43
4.1 Participantes.....	43
4.2 Instrumentos.....	46
4.3 Procedimento de obtenção dos dados.....	50
4.4 Procedimento de análise dos dados.....	53
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	55
5.1 Maturidade Vocacional.....	55
5.1.1 Evidências psicométricas do Questionário de Educação para a Carreira (QEC).....	55
5.1.2 Maturidade Vocacional em função do sexo.....	56
5.1.3 Maturidade Vocacional em função da procedência escolar.....	60
5.1.4 Maturidade Vocacional em função do nível socioeconômico.....	62
5.2 Necessidades de Educação para a Carreira.....	64
5.3 Interesses Profissionais.....	75
5.3.1 Evidências psicométricas do Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br).....	76
5.3.2 Interesses Profissionais em função da forma (feminina/masculina).....	77
5.3.3 Interesses Profissionais em função da procedência escolar.....	82
5.3.4 Interesses Profissionais em função do nível socioeconômico.....	89
5.4 Comparação entre produtividade do BBT-Br e maturidade vocacional.....	95

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	115
APÊNDICES.....	121

1 APRESENTAÇÃO

A sociedade contemporânea vem passando por transformações de paradigmas e desafios complexos para as soluções dos problemas. Concomitante à conjuntura da sociedade industrial se desenvolveu a sociedade do conhecimento e da informação, com novas formas de relação, fragmentadas e duais, num contexto de maior diversidade e menor homogeneidade. Assim, na contemporaneidade, as organizações empresariais exigem que o profissional seja capaz de tomar decisões e se adaptar, num contexto de insegurança e incertezas (Rodríguez-Moreno, 2008). Do profissional não é só exigido o conhecimento técnico, mas também a pró-atividade, criatividade, rapidez, disponibilidade para aprender e dedicação, exigências que muitas vezes acarretam em desgaste ocupacional e emocional. Nesse contexto, diante de tantos fatores estressores, a evolução da carreira torna-se mais prazerosa quando a pessoa toma decisões pautadas em seus valores e características pessoais e vocacionais (Oliveira, Guimarães, & Coleta, 2006). É nesse sentido que a Orientação Profissional e de Carreira pode colaborar, auxiliando no desenvolvimento de carreira dos indivíduos desde a primeira escolha, passando pelas adaptações na carreira ao longo da vida até a preparação para a aposentadoria. Uma colaboração pautada em reflexões sobre flexibilidade para adaptação ativa, considerando limites, adversidades e possibilidades pessoais e do mundo do trabalho.

Partindo desse contexto, é cada vez maior a demanda por intervenções que possam ajudar os indivíduos a construir suas carreiras a partir de ferramentas que os instrumentem a utilizar o autoconhecimento e o conhecimento do mundo do trabalho para efetuar escolhas mais coerentes com seus objetivos de vida e possibilidades, diante das condições precárias de trabalho e de emprego (Serra, 2009) e complexidade do mercado de trabalho. Contudo, no Brasil, trata-se de uma demanda parcialmente atendida, pois tradicionalmente os serviços em Orientação Profissional e de Carreira, em geral, estão voltados para um público específico: estudantes em fase de transição para o mundo do trabalho ou ingresso no ensino superior. Como afirmam Melo-Silva, Lassance e Soares (2004), como descrito a seguir.

Em geral, os serviços e programas brasileiros de Orientação Profissional visam a auxiliar pessoas a tomarem decisões acerca do estudo, formação e trabalho. Tradicionalmente, tais programas foram e são destinados, predominantemente, a jovens em dúvida sobre a escolha da carreira universitária. É mais recente o crescimento da demanda de adultos em Orientação Profissional (p. 35).

Também no contexto de pesquisa a população alvo dos estudos é majoritariamente composta de estudantes em processo de escolha vocacional (Melo-Silva, Leal, & Fracalozzi, 2010). Nesse sentido, seria interessante que a comunidade científica e também os profissionais atuantes na Orientação Profissional e de Carreira voltassem a atenção para uma modalidade de intervenção mais abrangente, tanto em termos de número de pessoas quanto em relação a diferentes faixas etárias, de forma a estimular políticas públicas nas áreas do trabalho e da educação com vistas a propiciar Orientação e Educação para a Carreira, Orientação para a carreira para trabalhadores em geral, que não é o objeto deste estudo, e Educação para a Carreira para estudantes em todos os níveis de ensino. Para atingir a maior parte da população as estratégias precisam ser implantadas prioritariamente em instituições educacionais. Trata-se da Educação para a Carreira, conceito desenvolvido por Hoyt, Evans, Mackin e Magnum (1972), que objetiva envolver alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar, num esforço de propagar o valor do trabalho (remunerado ou não) para que as pessoas o incorporem em suas vidas. São intervenções que podem abranger todos os níveis de ensino, do ensino fundamental à pós-graduação, desde que seu conteúdo seja adaptado às necessidades das diferentes fases do desenvolvimento vocacional.

Intervenções desta natureza têm sido realizadas no contexto internacional e no país nota-se que o interesse pela temática vem crescendo, observado na realização de um evento pela Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP) especificamente sobre o tema o “Seminário Orientação Profissional em escolas: perspectivas em Educação para a Carreira”. No evento realizado em outubro de 2012 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo foram apresentadas experiências em escolas no contexto brasileiro e português. Além disso, foram discutidos desafios e possibilidades para implantação da Educação para a Carreira nas escolas, conteúdo de um mini-curso ministrado por Izildinha Munhoz (FFCLRP-USP) e Maria Célia Lassance (UFRGS).

Ademais, um estudo pioneiro no Brasil, o de Munhoz (2010), buscou avaliar as representações sociais dos professores do ensino fundamental e médio sobre a Preparação para o Trabalho no contexto da educação básica. Os professores são uma parte importante para a realização da Educação para a Carreira, pois é principalmente por meio deles que os valores do trabalho são transmitidos aos alunos. Entre as conclusões tiradas a partir deste estudo, além de se evidenciarem todos os desafios que estão pela frente para a implantação da Educação para a Carreira, destacou-se a necessidade de se investigar quais são as necessidades dos alunos das diferentes etapas do ensino, visto que as ações terão que se pautar, antes de tudo, nessas necessidades. Nessa direção, Munhoz (2010) destaca:

A avaliação das necessidades é um dos aspectos mais importantes na elaboração de Programas de Educação para a Carreira. Para determinar qual o tipo de programa mais adequado aos estudantes de uma escola é fundamental ter uma ampla compreensão das características dos estudantes e de suas famílias (p. 286).

A partir do que foi exposto até o momento, optou-se no presente estudo por investigar algumas questões referentes aos estudantes que pudessem dar pistas para intervenções futuras. Foi realizado um recorte em que se objetivou buscar esse tipo de informações entre os estudantes do ensino técnico de nível médio, sendo esta população pouco abordada em estudos acadêmicos sobre Orientação e Educação para a Carreira no país e compará-los a dados referentes ao ensino médio regular. O foco recai então sobre algumas questões centrais do desenvolvimento de carreira desses jovens como, por exemplo, sua maturidade vocacional, seus interesses profissionais e quais seriam suas principais necessidades de Educação para a Carreira. Procurou-se, por meio da avaliação destes constructos a partir de instrumentos psicológicos, investigar se existem diferenças significativas ou semelhanças entre os alunos do ensino técnico de nível médio e do ensino médio regular, de modo a guiar futuras intervenções com esse tipo de população.

Para este fim, primeiramente, na *Introdução*, discorre-se sobre a definição e os princípios da Educação para a Carreira, sua importância e alguns exemplos do que se tem feito na prática. Por ser uma perspectiva que leva em conta o desenvolvimento de carreira do ser humano em todas as fases da vida, este estudo se baseou na perspectiva desenvolvimentista de Super como referencial teórico. Este referencial é descrito abarcando os papéis e os espaços de vida e carreira (*Life Spam – Life Space*) a que se dedicam os indivíduos e qual sua importância em cada fase do desenvolvimento. Em seguida, discorre-se acerca dos constructos avaliados pelo estudo, a saber, a maturidade vocacional e os interesses profissionais. Sobre eles são expostas definições teóricas, como vêm sendo estudados, os instrumentos utilizados para avaliá-los, tanto no contexto nacional como internacional e quais são os principais resultados das pesquisas que permitem subsidiar a discussão dos resultados do presente estudo. Ao final da *Introdução* são descritas as justificativas de relevância do estudo e, posteriormente, apresentados os objetivos geral e os específicos.

Na seção *Método* estão descritos o tipo de estudo, a amostra de participantes, os instrumentos de avaliação utilizados e os procedimentos de coleta e análise dos dados, abarcando os aspectos éticos da pesquisa.

Em seguida são apresentados os *Resultados e Discussão*, seção que inclui inicialmente os dados relativos à maturidade vocacional em função das variáveis dependentes: sexo, procedência escolar e nível socioeconômico, seguidos dos dados relativos às principais

necessidades de Educação para a Carreira da amostra em questão. Posteriormente, estão dispostos os dados relativos aos interesses profissionais, também em relação ao sexo, procedência escolar e nível socioeconômico. Por fim, foi realizada ainda uma comparação entre os resultados dos dois instrumentos utilizados, verificando a existência ou não de relações entre a maturidade e a forma de responder ao Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br). Os resultados são discutidos à luz da literatura da área, visando a indicar possíveis contribuições para investigações e práticas, na perspectiva de fomentar o debate sobre a Educação para a Carreira como intervenção na educação brasileira. Finalmente, a seção *Considerações Finais* aborda as principais contribuições do presente estudo, em nível de mestrado, suas limitações, sugestões para estudos futuros e uma agenda de pesquisa a ser realizada.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Educação Para a Carreira

Foi a partir da constatação de vários problemas no sistema educacional norte-americano que, na década de 70, foi operacionalizado o conceito de Educação para a Carreira (Hoyt, 1975; Hoyt et al., 1972). A proposta da Educação para a Carreira nos Estados Unidos surgiu a partir de vários problemas, tais como dificuldade dos estudantes em relacionar o conteúdo aprendido com as necessidades do mercado, falta de autoconhecimento e de habilidades vocacionais e decisórias daqueles que terminavam os estudos, estruturação que privilegia uma minoria que poderá alcançar o ensino superior, pouca reflexão sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outros (Hoyt, 1975). Esse mesmo autor ressalta que a Educação para a Carreira é apenas uma dentre as alternativas possíveis de melhorar a educação e se baseou na concepção de que essa proposta deveria abarcar necessidades e objetivos envolvidos na educação que fossem comuns aos indivíduos e à sociedade, daí o foco na questão do trabalho. Tal modelo – Educação para a Carreira – encontra-se melhor sistematizado em Munhoz (2010).

Esse autor enfatizou o objetivo da educação como preparação para o trabalho, sendo este um esforço consciente, remunerado ou não, dirigido a produzir para si mesmo e/ou para os outros. Cabe ressaltar que, além do foco no trabalho remunerado, Hoyt (1975) estende o conceito para o trabalho dos estudantes, donas de casa e também em atividades com as quais o indivíduo se envolve como parte do seu tempo de lazer. Munhoz (2010) e Munhoz e Melo-Silva (2011) afirmam ser esta concepção de trabalho e de estudo um dos principais pilares da Educação para a Carreira.

Assim, Hoyt et al. (1972) definiram a Educação para a Carreira como um esforço da comunidade e do sistema educacional para disseminar o valor do trabalho, para que as pessoas o incorporassem em suas vidas. Nesse sentido, a Educação para a Carreira engloba as experiências do indivíduo voltadas para aprender (não relacionadas somente à educação formal) e se preparar para o trabalho como parte (e não o todo) do seu estilo de vida (*way of living*). Os princípios da Educação para a Carreira estariam baseados na continuidade ao longo da vida, a valorização do trabalho, assalariado ou não e a inclusão de todas as pessoas

no processo, desde jovens a adultos, homens e mulheres, das classes mais abastadas às menos favorecidas (Hoyt, 1975).

De acordo com esses princípios, os objetivos da Educação para a Carreira seriam auxiliar os indivíduos a adquirir habilidades para o trabalho, perceber os significados do trabalho para si e para a sociedade, proteger a liberdade de escolha e oferecer assistência para a realização e implementação das escolhas de carreira (Hoyt, 1975). Jenschke (2003) expõe que essa é uma abordagem holística que incorpora “a aprendizagem geral e vocacional como um *continuum* de conhecimento, valores, competências e habilidades” (p. 38).

Num esforço de complementar o conceito de Educação para a Carreira, Rodríguez-Moreno (2008) elucida quatro fases ligadas às facetas da Educação para a Carreira voltada para o Desenvolvimento da Carreira. A primeira fase consiste na *consciência sobre a carreira*, baseada no esforço para expor às pessoas o imenso universo das profissões, com seus variados tipos de ocupação e meios para se preparar para elas, além de ajudá-las a desvelar a importância do trabalho. A segunda fase seria a *exploração da carreira*, na qual diversas profissões podem ser sondadas auxiliando o indivíduo a compreender que cada um pode ter êxito em vários tipos de ocupações, além de facilitar a percepção de suas próprias características como aptidões e interesses. A terceira fase, da *tomada de decisão sobre a própria carreira*, refere-se às decisões sobre os valores do trabalho, sobre o tipo de educação que cada um recebe ao longo da vida, levando em conta que não se trata da escolha de uma profissão, tomando por base a definição de carreira como processo ao longo da vida. E finalizando, a quarta fase envolve as *mudanças ao longo da carreira*. São várias as transições por que passam os indivíduos e que devem ser planejadas e orientadas para que se desdobrem de forma positiva e não traumatizante (Rodríguez-Moreno, 2008).

Quanto às maneiras de se operacionalizar a Educação para a Carreira, Watts (2001) abordou quatro alternativas possíveis. Seriam elas: (a) o modelo específico fechado (delimitado), onde a Educação para a Carreira é oferecida como uma disciplina independente; (b) o modelo delimitado estendido, que seria oferecido em uma disciplina mais geral; (c) o modelo integrado, incluído no currículo como um todo; e (d) o modelo extra curricular, utilizado como um elemento adicional, fora do currículo formal.

O modelo integrado, também conhecido como infusivo, seria o ideal, porém é o mais difícil de ser implantado (Jenschke, 2003; Rodríguez-Moreno, 2008). Rodríguez-Moreno (2008), no contexto espanhol, afirma que há um esforço da comunidade acadêmica em contribuir na implantação dos programas de Educação para a Carreira, com estudos teóricos, publicação de artigos científicos e sugestões de metodologias, mas que esbarram em

obstáculos enraizados no sistema educacional, nas relações familiares, entre outros. Essa autora enumera algumas razões dessa dificuldade:

[...] pela história da pedagogia em si mesma, pelo facto de os profissionais de orientação terem querido sempre cooperar com os professores dos centros educativos, pela carestia – para a administração e forças sociais - que significaria programar intervenções vocacionais ligadas às actividades escolares, pela complexidade da vida familiar que distancia cada vez mais os pais da educação dos seus filhos e, finalmente, pela urgência de formar os nossos alunos nas destrezas para se desenvolverem na vida real e adulta (Rodríguez-Moreno, 2008, p. 36).

Munhoz (2010) discute que várias ações precisam de ser realizadas para que seja viável a implantação da Educação para a Carreira no Brasil. A autora relata que os professores participantes de seu estudo concordam com a função da escola de, além de ensinar, colaborar na formação pessoal dos alunos, mas eles se sentem sobrecarregados com as exigências das escolas, que até apresentam “projetos bonitos”, mas que na realidade são inviáveis. Nesse sentido, “A Educação para a Carreira precisa ser bem planejada e articulada para não ser mais uma atividade bonita no papel [...]” (p. 282).

Munhoz refere que, além da necessidade, existem possibilidades legais para a inserção da Educação para a Carreira no Brasil, o que poderia contribuir com a “[...] construção de uma sociedade mais justa e inclusiva” (p. 296). Diante disso, essa autora propõe que a introdução da Educação para a Carreira se baseie em três eixos básicos, descritos a seguir.

(1) *Implementação nas escolas*: para isso são necessários o desenvolvimento de estudos e atividades que ajudem na difusão de ideias sobre a Educação para a Carreira a toda comunidade envolvida com a escola (pais, professores, funcionários) e o desenvolvimento de grupos que visem à elaboração de programas sobre a temática. Desta forma, programas de natureza psicoeducacional poderiam ser inseridos de diferentes formas, como infusão curricular, conteúdos em disciplinas e atividades extracurriculares.

(2) *Formação de professores*: tentativa de inclusão de conteúdos sobre Desenvolvimento Vocacional na formação pedagógica de professores.

(3) *Políticas públicas*: necessidade de reunir grupos e instituições interessados na temática, para intervenções junto aos órgãos governamentais, para elaboração de políticas públicas que estimulem a realização de “[...] ações que relacionem Educação, Trabalho e Carreira fundamentada no princípio de orientação ao longo da vida” (Munhoz, 2010, p. 283).

Em suma, a proposta de Educação para a Carreira preconiza a valorização do trabalho ao longo da vida do indivíduo de forma que ele possa desenvolver sua carreira sabendo lidar com as transformações constantes inerentes ao mundo contemporâneo. Diante dessas considerações, as expectativas com este estudo são de que a sistematização de dados sobre

questões pertinentes à Educação para a Carreira, obtidas por meio do Questionário de Educação à Carreira QEC, descrito na seção método – possam contribuir para o desenvolvimento dos eixos 1 e 3. Os resultados poderão possibilitar o mapeamento de algumas diretrizes para a implantação da Educação para a Carreira no contexto educacional brasileiro. Poderão, ainda, subsidiar as reflexões sobre políticas públicas para a implementação e o acesso a serviços dessa natureza.

No contexto internacional existem vários exemplos de programas em Educação para a Carreira que foram planejados, implantados e também avaliados, com resultados em geral positivos. Um dos exemplos é de Königstedt (2008), que avaliou um projeto realizado durante um ano em uma escola da região central de Portugal, com 183 alunos do 9º ano, objetivando promover a exploração e o planejamento vocacional. O projeto envolveu alunos, pais e professores e obteve resultados favoráveis à intervenção, tanto em relação às análises qualitativas quanto às quantitativas. A intervenção permitiu aumento da exploração vocacional e diminuição do total das dificuldades na tomada de decisão de carreira, contudo também foi observado um aumento no nível de estresse dos alunos, levantando a reflexão sobre a necessidade das intervenções serem cuidadosas em relação aos aspectos emocionais dos jovens. Em suma, a autora enfatizou, a partir da análise dos resultados, a clara necessidade de implementação mais precoce das atividades que promovem o desenvolvimento de carreira no currículo escolar.

O estudo de Teixeira e Calado (2010) relata outro exemplo de intervenção em Educação para a Carreira com 53 alunos do 9º ano do ensino regular de duas escolas do Alentejo, em Portugal. O programa, com o objetivo de fomentar condições facilitadoras de sucesso e bem-estar, envolveu alunos, pais, professores e outras instituições relacionadas, como o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). O programa, baseado no referencial teórico sociocognitivo e também numa concepção desenvolvimentista, foi realizado em doze sessões, trabalhando temáticas como as expectativas diante da intervenção, análise de percursos pessoais, autoconhecimento, informações de formação, emprego e mercado de trabalho, entre outras. Foi aplicada ao início e ao final da intervenção uma Checklist com 22 itens sobre competências vocacionais e sociais exigidas na transição do 9º ano. A comparação entre médias revelou diferenças estatisticamente significativas em 18 dos 22 itens, denotando mudanças em relação ao desenvolvimento pessoal. Os dados também sugerem impacto da intervenção no domínio do relacionamento familiar e necessidade de trabalhar melhor aspectos como “a pressão dos colegas nas escolhas, a relação entre as

oportunidades profissionais e as probabilidades de emprego e a associação entre as atividades de tempos livres e os objetos profissionais” (Teixeira & Calado, 2010, p. 215).

Broadbent, Cacciattolo e Papadopoulos (2012) avaliaram os alunos australianos do 9º, 10º e 11º anos escolares que participaram de um programa de carreira e transição. O programa era formado por diversas estratégias como a oportunidade de serviço comunitário, experiência de trabalho de uma semana, sessão de informações sobre o ensino superior, visitas a exposições de carreiras (feiras de profissões), entre outros. Boa parte dos alunos considerou que as estratégias os ajudaram a ter um melhor desempenho na escola (entre 24 e 51,4% a depender da estratégia), se consideraram melhor informados e mais confiantes para realizar escolhas escolares (entre 20,8 a 51,7% dependendo da estratégia) e avaliaram ter melhorado o senso de propósito e de destino em relação a estudo e futura carreira (entre 29,2 e 57,1 dependendo da estratégia). Diante desses resultados, os autores ressaltaram a importância de programas que ajudem os jovens a tomar decisões informadas sobre seus percursos profissionais.

Baker e Taylor (1998) elaboraram um estudo de meta-análise para avaliar os efeitos das intervenções em Educação para a Carreira em artigos publicados em revistas científicas de referência na área. Eles se basearam no estudo de Baker e Popowicz (conforme citado por Baker & Taylor, 1998) em que foi encontrado um tamanho de efeito de 0,50, indicando uma diferença média entre os grupos que sofreram intervenção e os grupos controle. Baker e Taylor, diante da importância deste achado, realizaram um novo estudo com o que tem sido publicado desde 1983. Os autores encontraram um tamanho de efeito de 0,34 e discutiram as dificuldades relacionadas à meta-análise visto que muitos estudos não apresentam um *design* que permita esse tipo de análise e pondera que, diante destes desafios, as intervenções de carreira avaliadas parecem ter efeitos modestos, o que pode ser visto como positivo.

Ali, Yang, Button e McCoy (2012) descreveram o desenvolvimento, implantação e avaliação de um programa denominado “*A Future in Iowa Career Education*” (FICE – Um futuro na Educação para a Carreira de Iowa). A partir do referencial da Teoria Social Cognitiva de Carreira, eles desenvolveram um estudo baseado na metodologia de estudos de caso com alunos do 9º ano de três escolas rurais diferentes entre si étnica e economicamente. O programa foi associado ao aumento da autoeficácia dos alunos e das aspirações de carreira. Os autores consideraram que houve boa aceitação de todos os envolvidos e que os objetivos foram alcançados no sentido de efetuar mudanças nos âmbitos individual, escolar e na comunidade. Ademais, discutiram-se nesse trabalho a importância de pesquisas que realmente

possam colaborar com os participantes e a necessidade de envolvê-los no processo de desenvolvimento dos programas e das pesquisas.

É possível verificar, portanto, a importância dessas ações, como práticas que atendem uma demanda mais abrangente. Contudo, observa-se que muitas dessas práticas relatadas nos estudos são realizadas em momentos pontuais, principalmente próximos da transição estudos-trabalho/ensino superior. Isso provavelmente se deve às dificuldades já relatadas de se implantar um programa infusivo, que possa atender os indivíduos ao longo de toda sua formação escolar.

Essa concepção da Educação para a Carreira de auxiliar o indivíduo a perceber o valor do trabalho ao longo de toda sua vida está apoiada nos princípios desenvolvimentistas que concebem a carreira como um processo que vai da infância à velhice. Trata-se do referencial teórico metodológico escolhido para orientar o presente estudo e será abordado na próxima seção.

2.2 Referencial teórico-metodológico: as concepções desenvolvimentistas de Super

Durante a história do homem existiram momentos que envolveram diferentes graus de liberdade de escolha ocupacional. Houve épocas em que o destino da pessoa já estava traçado em função da sua classe social, da ocupação da família a que pertencia, da religião, entre outros. Foi a partir do Renascimento que houve maior abertura para a subjetividade, para as possibilidades de mobilidade social e escolhas do indivíduo. Com o advento do capitalismo, diante de maior abertura para as escolhas e as incertezas inerentes a esse processo surgiu a necessidade da Orientação Profissional – conceito mais utilizado no Brasil – que acabou se desenvolvendo pela prática, antes de ser construída teoricamente (Ribeiro, 2011).

A Orientação Profissional surgiu então, de forma sistemática, a partir do trabalho de Parsons, no início do século XX nos Estados Unidos. Seu método, então denominado Orientação Vocacional, era voltado para jovens e adultos visando o ajustamento entre indivíduo e ocupação. Esse método se consolidou como o enfoque traço-fator baseado em concepções teóricas das influências sobre a escolha e no desenvolvimento de técnicas de avaliação psicológica para a investigação de aptidão, interesses, personalidade e valores. Parsons tinha uma visão mecanicista do ser humano, influenciada pelo espírito da época. Ele

concebia a escolha vocacional realizada como única e definitiva (Ribeiro, 2011; Ribeiro & Uvaldo, 2007).

Outro autor que teve forte colaboração com a área de Orientação Profissional e de Carreira – conceito mais utilizado na contemporaneidade – foi o norte-americano John Holland que desenvolveu sua teoria sobre os tipos psicológicos, localizada também no enfoque traço-fator. Em sua teoria, as pessoas poderiam ser caracterizadas a partir de seis tipos de personalidade e também os ambientes poderiam ser caracterizados a partir de seis tipos. A partir disso, considerava que a congruência entre os tipos de personalidade e de ambiente levavam a uma maior satisfação profissional, estabilidade e comprometimento com a carreira (Holland, 1997). Os seis tipos considerados são o Realista (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C).

Na primeira metade do século XX a concepção vigente era de que a escolha profissional se dava em um determinado momento, percebido como único e estático, no qual o indivíduo deveria integrar suas características com as exigências da ocupação (Balbinotti, 2003). Contudo, Herr (2008) afirma que as décadas de 50 e 60 representaram um cenário de mudança em termo das teorias vocacionais. Nessa época, o termo vocacional começa a ser substituído por carreira no contexto do aconselhamento, educação e orientação. Novas teorias e intervenções de carreira começaram a ser criadas merecendo grande destaque a de Donald Super, considerada “[...] o principal modelo de desenvolvimento da carreira e do estabelecimento de relação entre teoria, avaliação e intervenção de carreira” (Herr, 2008, p. 15).

A mudança ocorre, pois o foco não é mais a escolha e sim todo o desenvolvimento da carreira (Super, 1980). Isso porque Super (1957) compreende o desenvolvimento da carreira ao longo de toda a vida, tendo como um dos principais constructos o autoconceito, de papel vital nesse desenvolvimento. Sua concepção de homem é de um sujeito ativo, que organiza experiências e escolhe as profissões e papéis que sejam consistentes com seu autoconceito (Herr, 2008). A Psicologia do Desenvolvimento estava buscando resposta para a questão de como as pessoas desenvolvem “[...] habilidades e interesses que vão facilitar ou impedir comportamentos” (Super, 1990, p. 198, tradução nossa).

Partindo desses pressupostos, Super integrou quatro modelos que teriam a tarefa de desvendar e explicar, mesmo que parcialmente, o desenvolvimento vocacional (Balbinotti, 2003), que formam a Teoria Geral da Escolha e do Desenvolvimento Profissional (TGEDP). São eles o modelo de perspectiva diferencial, o modelo socioeconômico e ambiental, o modelo desenvolvimentista e o modelo fenomenológico. O modelo diferencial se apoia nas

concepções teóricas de Parsons (1909/2005) sobre a Psicologia diferencial dos indivíduos e das ocupações. Tem por base a análise das características do indivíduo e da profissão, como já citado anteriormente (Sparta, Bardagi, & Teixeira, 2006). O segundo modelo, o socioeconômico e ambiental, diz respeito às influências que o indivíduo sofre em seu desenvolvimento de carreira de aspectos como família, sociedade, economia, políticas sociais, mercado de trabalho, entre outros. São variáveis que influenciam a escolha, o exercício da profissão e também as mudanças que poderão se impor ao longo da vida. O terceiro modelo, desenvolvimentista ou da Psicologia das carreiras, propõe o desenvolvimento vocacional do indivíduo como um processo contínuo desde a infância até a velhice. O desenvolvimento se trata de um processo psicossocial, ordenado, previsível e dinâmico no decorrer do qual o indivíduo deve cumprir certo número de tarefas. A maneira como ele cumpre tais tarefas traduz sua *maturidade vocacional*. Nesse sentido, um indivíduo pode ser considerado maduro quando está pronto para tomar decisões vocacionais, cumprindo seus papéis de acordo com seu estado de desenvolvimento vital. O quarto modelo, fenomenológico ou de autoconceito, propõe que o autoconceito profissional organize e guie o comportamento do indivíduo ao longo dos estados do desenvolvimento vocacional (Balbinotti, 2003; Super, 1963, 1990).

Ao longo dos 60 anos de desenvolvimento das concepções de Super e seus colaboradores, houve alterações e evoluções em sua teoria, que segundo Savickas (1997), podem ser observadas a partir de mudanças dos nomes das teorias. Inicialmente sua teoria foi denominada “Teoria do desenvolvimento de carreira” (Super, 1957), posteriormente “Teoria desenvolvimentista dos autoconceitos” (Super, 1981) e finalmente a “Teoria ao longo da vida e dos espaços de vida – *Life-Span, Life-Space*” (Super, 1990). Num primeiro momento, o foco da concepção teórica de Super incidiu sobre os pressupostos desenvolvimentistas da carreira, quando foram especificados os comportamentos vocacionais de cada etapa da carreira. Num segundo momento, acrescenta aspectos fenomenológicos enfatizando o papel do autoconceito na formação, tradução e implementação das escolhas. E num terceiro momento são valorizados os elementos contextuais, onde se avalia a importância dos papéis sociais desempenhados pelo indivíduo, não só o papel de trabalhador, mas todos aqueles que o indivíduo exerce ao longo de sua vida (Savickas, 1997).

Assim, durante a evolução de sua teoria, Super propõe um modelo que sintetiza seus principais aspectos, integrando a questão dos estágios de vida ao longo da vida (*life-span*), que seriam a dimensão longitudinal ou temporal, e os papéis desempenhados nos espaços de vida (*life-space*), que seria a dimensão latitudinal ou espacial. Trata-se do Arco-íris de Carreira (*Life-Career Raimbow*).

A dimensão longitudinal compreende uma série de etapas (*life-stages*) que envolvem determinadas tarefas de desenvolvimento. A primeira dessas etapas refere-se ao *crescimento*, da infância ao início da adolescência, durante o qual as tarefas se relacionam à preocupação com o futuro, aquisição de competências para o trabalho, aumento de controle sobre a própria vida. Na etapa de *exploração*, da adolescência ao início da idade adulta, o indivíduo tem a tarefa de explorar as ocupações, fazer sua escolha e implementá-la. Durante a etapa principal da vida adulta o indivíduo passa pelo período de *estabelecimento* que envolve estabilização, consolidação e progresso na profissão. Mais adiante, até a idade de 65 anos aproximadamente, a etapa de *manutenção* inclui tarefas de conservação e inovação, quando a pessoa se preocupa em manter sua posição ou realizar mudanças, como de emprego ou cargo. Depois dos 65 anos ocorre a etapa da *desaceleração ou desengajamento*, com a preparação para a aposentadoria e desaceleração das atividades profissionais (Guichard & Huteau, 2001; Lassance, Paradiso, & Silva, 2011; Pimenta, 1981).

Como o presente estudo é realizado com alunos no final do ensino médio, a etapa de vida dos participantes corresponderia, sob a ótica dos pressupostos desenvolvimentistas, à exploração, que será melhor descrita. Lassance et al. (2011) sintetizam as proposições de Super sobre o que se espera do indivíduo em cada etapa e com relação à etapa de exploração, esta envolve a cristalização, especificação e implementação de suas escolhas profissionais. Durante a cristalização, é importante que o adolescente busque ter uma ideia dos campos e níveis de trabalhos que ele considera apropriados e assim possa delimitar algumas opções que lhe pareçam mais interessantes e traçar planos no sentido educacional ou de experiências de trabalho. Durante a especificação, como o próprio nome indica, espera-se que as preferências gerais tornem-se mais específicas e a partir daí, ao se estabelecer objetivos relacionados à carreira, espera-se que o jovem trace planos para colocá-los em prática, o que seria a implementação da escolha.

Posteriormente, Super modificou o conceito das etapas admitindo a possibilidade de existência de miniciclos dentro dos maxiciclos. Portanto, as etapas descritas anteriormente são consideradas maxiciclos e podem ser subdivididas em miniciclos passíveis de ocorrer em períodos de transição entre as etapas ou em momentos em que há uma desestabilização dentro de um maxiciclo, como perder um emprego, sofrer uma lesão. A partir daí o indivíduo vai passar por um novo crescimento, reexploração e restabelecimento (Lassance et al., 2011; Super, Savickas, & Super, 1996).

Com relação à dimensão latitudinal do Arco-íris de Carreira, são considerados os vários papéis exercidos pelo indivíduo ao longo da vida, ligados à construção do autoconceito

e ao seu desenvolvimento de carreira. Foram propostos nove papéis principais e quatro cenários principais passíveis de descrever o espaço de vida das pessoas durante seu curso de vida (Super, 1980). Os papéis são: (1) criança/filho, (2) estudante, (3) cônjuge/relacionamentos, (4) progenitor/cuidador, (5) consumidor/lazer, (6) cidadão, (7) trabalhador, (8) dono/a de casa (*homemaker*), e (9) aposentado. Tais papéis são exercidos em cenários como o lar, a escola, a comunidade e os locais de trabalho. Ao longo de seu desenvolvimento, a importância de cada papel na vida do indivíduo (*role salience*) muda, podendo ter um caráter central, acessório ou até inexistente dependendo da fase em que se encontra.

Em complemento ao modelo do Arco-íris da Carreira foi criado o modelo do Arco Normando. Sua base representa os aspectos fundantes do desenvolvimento humano: biológico e geográfico. Nos pilares estão aspectos individuais, que são as necessidades, valores, interesses, inteligência aptidões gerais e especiais, que formam a personalidade e os aspectos sociais que são a comunidade, escola, família, grupos de pares, a economia e o mercado de trabalho, o que daria origem a políticas sociais. O Arco em si são as carreiras, derivadas dos pilares, ou seja, das aquisições da personalidade (aspectos individuais) e das práticas de emprego (aspectos sociais). Os aspectos individuais e sociais são determinantes de como o indivíduo vai passar pelos estágios de vida que, por sua vez, influenciam a maneira como serão exercidos os papéis. O centro do arco é o indivíduo que reúne todos esses aspectos como um sujeito ativo, tomador de decisões (Super, 1980).

Um processo de avaliação supõe a execução de um plano que se vai desenvolvendo de uma maneira consequente, com vista a alcançar objectivos determinados; assim, a avaliação psicológica em contexto da orientação escolar e profissional – ou melhor, em contexto de intervenção vocacional e de desenvolvimento de carreira –, terá que ter um suporte conceptual, isto é, deverá ter como referência uma abordagem teórica, que funcione como suporte e que ao mesmo tempo sustente a utilização de técnicas, ou de métodos, utilizados na intervenção avaliativa (Duarte, 2004, p. 155).

Considerando o exposto anteriormente, este referencial teórico foi escolhido para subsidiar o presente estudo em função dos objetivos de analisar um grupo populacional em desenvolvimento de carreira na etapa final de um ciclo educativo. E também porque o referido referencial subsidia o QEC, um dos instrumentos utilizados para avaliar a Educação para a Carreira, já abordada, e a maturidade vocacional, abordada a seguir.

2.3 Maturidade Vocacional

A maturidade vocacional está intimamente ligada ao desenvolvimento da carreira, e à passagem de uma etapa a outra. Super (1983) identificou alguns problemas no sistema clássico de avaliação, que partia do princípio de um mesmo nível de maturidade vocacional entre os estudantes, de que eles possuíam capacidade de utilizar seus conhecimentos adquiridos nos processos de aconselhamento. O que se averiguava na prática contudo, a partir dos escores dos instrumentos de avaliação, era que os estudantes se baseavam em autoconhecimento e conhecimento do mundo do trabalho deficientes. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação como os de aptidões e interesses só seriam válidos se houvesse certo nível de amadurecimento.

A partir do CPS (*Career Pattern Study*), um estudo clássico realizado no início da década de 50 com cerca de 100 homens desde o início dos estudos secundários, até a idade de 35 anos, quando já estavam inseridos ou buscando inserção no mercado de trabalho, Super elaborou um modelo estrutural sobre o construto de maturidade da carreira. Partiu-se de cinco dimensões principais, compostas de 20 indicadores de maturidade de carreira, sendo elas “I – Orientação para a escolha profissional; II – Informação e planejamento acerca da ocupação preferida; III – Consistência das preferências vocacionais; IV – Cristalização dos traços; V – Sabedoria (ou sensatez) das preferências vocacionais” (Super & Overstreet conforme citado por Silva, 2004, p. 33). Testes empíricos iniciais foram realizados sobre esse modelo, mas chegaram a uma variância explicada baixa. Após novos estudos, na década de 80 Super (1983) propôs um novo modelo para avaliação da maturidade da carreira que agrega cinco dimensões, a saber, planificação, exploração, informação, tomada de decisão e orientação para a realidade.

Silva (2004) afirma que o número de dimensões do construto e suas denominações não são tema consensual na literatura. Contudo, uma revisão sobre os posicionamentos dos autores parece indicar certa conformidade sobre duas dimensões, de acordo com Betz (conforme citado por Silva, 2004): uma dimensão afetiva (relacionada a atitudes) e outra cognitiva (relacionada a competências).

Vale ressaltar que Super (1983, 1990) passou a utilizar o termo maturidade de carreira, para destacar o aspecto desenvolvimentista. Contudo, na literatura encontram-se ambos como homônimos (maturidade vocacional e maturidade de carreira), diferenciando-se destes o

termo adaptabilidade de carreira quando se refere ao público adulto, sobre o qual não é possível falar em crescimento ou maturação (Super & Knasel, 1981).

De acordo com Sparta et al. (2006), o conceito começou a ser mais investigado no contexto brasileiro, depois do surgimento das concepções de Super (Super, 1957; Super et al., 1996) e também a partir do modelo clínico desenvolvido no Brasil com base na estratégia clínica do psicólogo argentino Bohoslavsky (1991). Nessas abordagens combinadas (clínica e desenvolvimentista) os instrumentos de avaliação, para além de explicitar interesses e outras dimensões psicológicas, são úteis para confirmar e ou/ampliar o diagnóstico do conselheiro, em uma perspectiva de um orientando ativo e capaz de tomar decisões sobre estudos e/ou trabalho.

Com base no enfoque desenvolvimentista diversos instrumentos de avaliação da maturidade vocacional foram desenvolvidos, tanto no âmbito internacional como no nacional. No âmbito internacional foram criados: o *Career Development Inventory* (CDI) (Forrest & Thompson, 1974), o *Career Maturity Inventory* (CMI) (Crites, 1978), o Questionário de Educação à Carreira (QEC) (Dupont & Gingras, 1990) com versões espanhola (Gonzalez, conforme citado por Balbinotti & Tétreau, 2006a) e brasileira (Balbinotti & Tétreau, 2006a) do Sul e do interior de São Paulo (Aguillera, 2010), além do Inventário de Desenvolvimento Profissional (IDP) (Dupont & Marceau, 1982), que possui uma versão brasileira (Lobato, 2001). No contexto brasileiro, um instrumento desenvolvido foi a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) (Neiva, 1999).

O conceito de maturidade é considerado o aspecto mais significativo entre as contribuições de Super (Lassance et al., 2011). Patton e Lokan (2001) afirmam que desde o desenvolvimento do construto, sempre houve grande interesse pelo tema e muitos estudos foram desenvolvidos buscando associar a maturidade de carreira a diversas variáveis. Em revisão bibliográfica estes autores encontraram que não há consenso nos resultados dos estudos que relacionam a maturidade vocacional ao sexo. Com relação ao nível socioeconômico, vários estudos encontram apenas pequenas correlações ou nenhuma correlação com a maturidade vocacional.

Com relação ao contexto nacional, também encontra-se bastante interesse no tema e vários estudos têm sido conduzidos a partir do IDP, EMEP e QEC. Em um deles, Lobato (2001) encontrou diferenças significativas de sexo e gênero em algumas dimensões específicas da maturidade vocacional a partir do Inventário Brasileiro de Desenvolvimento Profissional em 98 estudantes do ensino médio (50 mulheres e 48 homens) de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A autora afirma que as mulheres tiveram maior maturidade na

busca de informação profissional enquanto que os homens foram melhores nos resultados relativos ao planejamento de carreira.

Também há estudos a partir da EMEP que investigam variáveis diversas. Junqueira (2010) e Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) investigaram a influência da intervenção em orientação profissional nos escores de maturidade em um serviço-escola de uma universidade pública do interior de São Paulo. No primeiro estudo foram avaliados nos momentos pré e pós intervenção 63 clientes de uma clínica escola, de ambos os sexos e provenientes do ensino médio de escolas públicas e particulares. Foram encontradas diferenças significativas entre os escores pré e pós intervenção, com aumento no pós intervenção, nas dimensões Determinação, Autoconhecimento, Conhecimento da Realidade e no total das subescalas (Melo-Silva et al., 2002).

O estudo de Junqueira (2010) investigou a maturidade vocacional de 748 clientes de ambos os sexos com idades entre 14 e 21 anos desse mesmo serviço-escola. Os resultados apontaram para diferenças significativas na comparação pré e pós intervenção (N=492), com evolução dos resultados na escala total e subescalas, com exceção do sexo masculino na subescala responsabilidade e daqueles que tinham pais sem escolaridade formal nas subescalas responsabilidade e independência. Também obtiveram diferenças significativas os resultados referentes à evolução da maturidade total no sexo feminino e naqueles que participaram na modalidade individual de atendimento. Com relação à procedência escolar, os resultados dos alunos de escolas particulares foram melhores na dimensão de conhecimento da realidade. Depreende-se assim que ambos os estudos (Junqueira, 2010; Melo-Silva et al., 2002) atestam a importância das práticas em orientação profissional para o desenvolvimento da maturidade.

Ainda sobre os estudos com a EMEP, Neiva (2003) não encontrou diferenças significativas entre sexo no escore total de 506 alunos do ensino médio de uma escola particular de São Paulo. Contudo, houve diferenças nas dimensões de Responsabilidade e Independência em que as mulheres obtiveram escores maiores, enquanto que os homens apresentaram maior escore na dimensão de Conhecimento da Realidade Educativa e Socioprofissional. Já Neiva, Silva, Miranda e Esteves (2005) encontraram diferenças significativas de sexo a partir da EMEP, em que as moças de uma escola de ensino médio de Curitiba obtiveram maior escore de maturidade total.

Além disso, um estudo brasileiro na região Sul a partir do Questionário de Educação para a Carreira (Balbinotti & Tétreau, 2006b), utilizado na presente pesquisa, indicou a existência de diferenças significativas de níveis de maturidade entre estudantes do sexo

masculino e feminino, com escores mais altos das mulheres. Participaram deste estudo 860 estudantes do ensino médio, de ambos os sexos e idades entre 14 a 18 anos, das redes pública e privada. Esses pesquisadores também compararam os escores em função da procedência escolar (pública ou privada), em que os alunos do ensino público obtiveram maior escore na escala total. As comparações entre idades não revelaram diferenças significativas, mas entre as séries do ensino médio houve diferença significativa entre a segunda e a terceira série. Em linhas gerais, as diferenças de sexo foram relacionadas a uma maior maturidade geral, socialmente esperada entre as mulheres. Por sua vez, as diferenças entre os participantes provenientes de escola pública e particular foram associadas a um possível amadurecimento “forçado” por parte dos alunos de escola pública, que muitas vezes já trabalham em função de sua condição socioeconômica. Com relação à diferença entre as séries, hipotetizou-se que a iminência de uma decisão com o fim dos estudos de nível médio pode estar relacionada com os maiores índices de maturidade no terceiro ano (Balbinotti & Tétreau, 2006b).

Mais recentemente, o estudo de Aguilera (2013) utilizou o QEC em uma amostra de 470 adolescentes entre 14 e 20 anos, a maioria estudantes do ensino médio público, vinculados a instituições para qualificação/inserção profissional de jovens de baixa renda. Com relação à escala total, foram encontrados altos índices de maturidade vocacional entre os jovens e não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos. Contudo, nas subescalas Passos Efetuados e Atividades Realizadas houve diferenças, na primeira subescala em favor do sexo feminino e na segunda em favor do sexo masculino. Discutiram-se as diferenças encontradas em termos de tendências culturais de oferecer uma educação diferente entre homens e mulheres. Em referência às semelhanças estatísticas, foi abordada a possível homogeneidade da amostra, sendo todos adolescentes aprendizes, pertencentes a um mesmo contexto de aprendizagem, diferentemente da amostra de Balbinotti e Tétreau (2006b) que contava com estudantes tanto de escolas públicas como particulares.

Outro conceito central dentro da avaliação psicológica no âmbito da Orientação Profissional e de Carreira e que será abordado no presente estudo é o dos interesses profissionais. Trata-se do tema da próxima seção, que trará aspectos de seu desenvolvimento teórico e o que tem sido produzido na prática.

2.4 Interesses Profissionais

Sparta et al. (2006) apontam a avaliação do constructo como “o carro-chefe das intervenções em Orientação Profissional ao longo do tempo, sendo sua aplicação muitas vezes identificada como sinônimo do processo de orientação” (p.22). Existem várias definições acerca do constructo de interesses profissionais. Leitão e Miguel (2004), com base em revisão da literatura, afirmam que o constructo é discutido a partir de abordagens empíricas e operacionalizado por meio de dimensões ou categorias, sem ser devidamente definido. Muitas vezes, os interesses tornam-se sinônimos dos escores obtidos pelos instrumentos (Hansen, 2005) ou então são definidos por meio da diferenciação dos interesses em relação a outros constructos (Leitão & Miguel, 2004). Falta, portanto, uma visão unificada sobre os interesses educacionais e ocupacionais pelos pesquisadores (Athanasou & Van Esbroeck, 2007). Scheeffter (1987), no Dicionário de Ciências Sociais, afirma que de uma maneira geral, em Psicologia, “[...] o termo [interesses] tem sido utilizado com frequência para indicar uma atitude de atenção - atenção seletiva - quando resulta em um prazer o objeto dessa atenção” (p. 627).

Savickas (1999) considera que a definição mais influente dos interesses foi feita por uma das figuras centrais na literatura sobre esse tema: E. K. Strong. Strong inclui em sua definição de interesses quatro atributos qualitativos, a saber, atenção, sentimento, direção e atividade, que resumem, respectivamente, as principais contribuições dos quatro principais sistemas teóricos americanos em Psicologia do último século: o associacionismo, o estruturalismo, o propositivismo e o funcionalismo (Savickas, 1999). Além disso, Savickas (1999) avalia a importância das considerações de Super (conforme citado por Savickas, 1999) sobre a origem dos interesses ligada a quatro fontes: hereditariedade, ambiente, habilidade e personalidade.

A partir dessas ideias e também com base em revisão de literatura, Savickas (1999) faz uma descrição integradora dos interesses como um estado de consciência, em que relaciona uma prontidão de resposta para estímulos ambientais à consciência desses estímulos e também a uma atenção seletiva que destaca tais estímulos, acompanhada de uma emoção e uma avaliação desta emoção que geraria um impulso de realizar algo na direção desses estímulos a partir de uma antecipação de uma gratificação que poderia ocorrer. A partir disso, o indivíduo se volta para estabelecer objetivos e um curso de ações em relação ao estímulo, pautado por desejos, necessidades ou valores. Assim, no desenrolar desse sistema, “se o indivíduo se identifica com a atividade, então pode incorporá-la como um novo interesse em seu sistema de autoconceito” (Savickas, 1999, p. 51, tradução nossa).

A importância desse constructo está associada à satisfação das pessoas que trabalham na sua área de interesse, que se sentem mais recompensadas, como afirmam Athanasou e Van Esbroeck (2007), ideia esta central no âmbito da orientação vocacional moderna e da avaliação de interesses. Isso está relacionado à hipótese da congruência (*congruence hipotesis*) de Holland (1997) que consiste no acordo entre interesses e ocupação que possibilita a predição de maior satisfação e realização. Quanto maior o grau de congruência, menor o sofrimento por *burnout* e acidentes, resultando também em menor nível de desobediência e faltas (Meir & Tziner, 2001). Estudos recentes de meta análise afirmam que, apesar de ser um constructo pouco enfatizado em seleção de funcionários, os interesses estão relacionados ao desempenho e à persistência no trabalho e no contexto acadêmico (Nye, Su, Rounds, & Drasgow, 2012; Iddekinge, Roth, Putka, & Lanivich, 2011). Portanto, a clarificação dos interesses pode favorecer a promoção da saúde, em geral, e a adaptabilidade de carreira, em particular.

O caráter essencialmente empírico do constructo e as definições dos interesses muitas vezes pautadas nos escores de inventários já foram ressaltados. Cabe então discorrer quais são esses instrumentos que avaliam o constructo. No contexto internacional, Hansen (2005) aponta vários instrumentos populares, sendo muitos deles construídos a partir da Teoria Tipológica de Holland, entre eles o *Self-Directed Search* - SDS (Holland, 1972, 1985), o *Strong Interest Inventory* - SII (Harman, 1994) e o *Campbell Interest and Skill Survey* - CISS (Campbell, Hyne, & Nilsen, 1992).

No contexto brasileiro, Duarte, Bardagi e Teixeira (2011) destacam o grande número de instrumentos utilizados na avaliação de interesses, como o Levantamento de Interesses Profissionais - LIP (Del Nero, 1984), o Inventário de Interesses de Angelini e Thurstone (Thurstone, Angelini, & Angelini, 2002), o Inventário de Interesses Kuder (Kuder, 2000), entre outros. Contudo, estes não estão aprovados para uso comercial pelo Conselho Federal de Psicologia (verificado em janeiro de 2014). Os instrumentos com parecer favorável são a Escala de Aconselhamento Vocacional - EAP (Noronha, Sisto, & Santos, 2007), a Avaliação de Interesses Profissionais - AIP (Levenfus & Bandeira, 2009), o SDS - Questionário de Busca Autodirigida (Primi, Mansão, Muniz, & Nunes, 2010) e o Teste de Fotos de Profissões - BBT-Br (Jacquemin, 2000; Jacquemin, Okino, Noce, Assoni, & Pasian, 2006).

A importância do constructo na área pode ser observada a partir de estudos de revisão do que vem sendo publicado. Um desses estudos é de Noronha e Ambiel (2006) que analisaram a produção científica em Orientação Profissional e Vocacional. Os resultados indicaram que os trabalhos que utilizaram instrumentos de interesses, como o Teste de Fotos

de Profissões (BBT-Br) e o Questionário de Busca Auto-Dirigida (SDS), foram mais frequentes que aqueles que utilizaram instrumentos de personalidade, maturidade para a escolha e desenvolvimento profissional.

Além disso, Noronha et al. (2006), encontraram, entre 100 teses e dissertações desenvolvidas no período entre 1969 e 2005 sobre Orientação Profissional, 22% de trabalhos que utilizaram instrumentos relativos à área. Entre eles, o instrumento mais utilizado foi o Teste de Fotos de Profissões – BBT-Br (6%). Contudo, poucos estudos objetivavam construção e validação de instrumentos (4%), que são tipos de estudos carentes nessa área e necessários para a qualidade das intervenções.

Muitas investigações se dirigem ao perfil de interesses e à averiguação da influência de variáveis individuais e ambientais nos interesses profissionais. Tais estudos trazem importantes contribuições no sentido de oferecer subsídios para as intervenções em Orientação Profissional e de Carreira. Conhecer alguns dos fatores que influenciam os interesses profissionais possibilita que as intervenções sejam guiadas no sentido de desmistificar preconceitos e pré-definições enraizadas culturalmente e, assim, contribuir para um desenvolvimento de carreira com decisões mais autônomas e conscientes. É nessa direção que a presente pesquisa pretende contribuir ao investigar possíveis influências do gênero, do tipo de escola e do nível socioeconômico nos interesses profissionais de jovens. Seguem, então, alguns estudos sobre essa temática.

Cvencek, Meltzoff e Greenwald (2011) investigaram a identificação com matemática de 247 de crianças americanas do ensino fundamental entre 6 e 10 anos. Os resultados apontaram que as crianças associaram a matemática aos meninos, um estereótipo cultural americano segundo os autores. Além disso, os garotos se identificaram com matemática mais que as garotas. Discute-se, portanto, que o estereótipo em relação à matemática se desenvolve cedo e, junto à identidade de gênero, pode influenciar na formação do autoconceito em matemática das crianças.

Essas diferenças passíveis de desenvolvimento já na infância podem ser consistentes através das idades e com o passar do tempo, como apontaram Su, Rouds e Armstrong (2009), em estudo de meta-análise sobre diferenças de gênero nos interesses. Dentre as diferenças encontradas, a mais representativa foi em relação aos aspectos “coisas-pessoas”, em que os homens em geral preferem trabalhar com “coisas” e mulheres com pessoas. Discutiu-se, portanto, o papel crítico dos interesses nas escolhas ocupacionais de gênero e a necessidade de desenvolvimento de intervenções que possam reduzir as diferenças de sexo.

Contudo, Bubany e Hansen (2011) encontraram evidências de uma tendência a visões mais igualitárias de gênero nos estudos mais atuais em relação aos mais antigos. Esses autores realizaram um estudo de meta-análise a partir de amostras de publicações realizadas entre 1976 e 2004 a partir do *Strong Interest Inventory* (SII) and *Strong Campbell Interest Inventory* (SCII). Os resultados vão à mesma direção do movimento cultural americano atual, em detrimento das concepções tradicionalmente estereotipadas. Discute-se que esses achados podem estar relacionados com a maior participação da mulher no mercado de trabalho e também nos cursos de graduação e pós-graduação.

Em contexto brasileiro, Teixeira, Rocha e Menegotto (2006) encontraram resultados interessantes sobre a temática. Eles investigaram 373 estudantes de ambos os sexos do terceiro ano do ensino médio, entre 15 e 21 anos, de uma escola particular e de outra pública de Porto Alegre. Utilizaram-se para a análise os dados referentes à área de interesse profissional, objetivos gerais de vida, estereótipos de gênero relacionados a ocupações e valores de trabalho, de um questionário desenvolvido pelos autores. Os principais resultados apontam que as mulheres atribuíram maior valor aos papéis de mãe, esposa, estudante e dedicação à comunidade em relação aos homens, mas que os papéis profissionais e de lazer foram equivalentemente valorizados em ambos os sexo (foram os objetivos com maior pontuação e não houve diferença significativa entre os sexos). Outro dado interessante do estudo foi a maior diferenciação dos interesses entre os sexos nos alunos da escola pública, com mais homens na área “exata” e mais mulheres na área “humana”. Esses autores sugerem que alunos em condições socioeconômicas menos favorecidas estão mais sujeitos a se enquadrar nos moldes tradicionais, podendo isto ser resultado da ausência de referência de uma figura feminina não estereotipada ocupacionalmente no ambiente familiar. Além disso, os homens apresentaram uma visão mais estereotipada do mundo ocupacional. Contudo, nem homens nem mulheres obtiveram escores que denotassem uma atitude marcadamente estereotipada, que pudesse indicar uma maior flexibilidade entre os adolescentes de hoje com relação aos estereótipos ligados aos papéis profissionais de gênero.

Mesmo com alguns indícios de maior igualdade entre os sexos, na realidade ocupacional atual ainda persistem grandes discrepâncias de gênero entre as carreiras. Diante disso, Saavedra, Taveira e Silva (2010) discutem os desafios da mulher que se insere em áreas profissionais tipicamente masculinas, no cenário português, propondo modelos de intervenção desde o jardim de infância até a formação superior e idade adulta, abrangendo mulheres, pais e educadores. Essas intervenções objetivariam agir sobre as crenças e estereótipos de gênero, explorando a conscientização de como são reproduzidos os valores considerados socialmente

adequados. Dessa forma, não só haveria condições para que mais mulheres se interessassem pelas áreas das ciências, tecnologia, engenharias e matemática, como também as que ingressassem nessas áreas teriam menor probabilidade de evasão.

Um estudo realizado em colaboração com a presente pesquisa também avaliou os interesses profissionais (Leal, 2013). Utilizou-se como técnica a Avaliação de Interesses Profissionais (AIP) com a mesma população investigada no presente estudo, quais sejam, os alunos do último ano do ensino médio regular e técnico de duas escolas públicas de Ribeirão Preto. Os resultados evidenciaram diferenças entre os interesses profissionais de homens e mulheres relacionadas aos estereótipos de gênero e diferenças também em relação à procedência escolar, no sentido de que estudantes do ensino médio técnico pareceram possuir interesses mais claros em relação aos alunos do ensino médio regular, o que é esperado. Quanto ao nível socioeconômico, não foram encontradas diferenças significativas entre os participantes.

As diferenças entre os sexos e outras variáveis individuais e ambientais nos interesses também são passíveis de identificação a partir do BBT-Br. Estudos com alguns resultados preliminares desta pesquisa permitem identificar alguns fatores sobre o tema (Fracalozzi, Shimada, & Melo-Silva, 2012; Shimada, Fracalozzi, & Melo-Silva, 2012). Em um dos estudos objetivou-se verificar se os interesses dos estudantes de cursos técnicos de nível médio de cursos da área de exatas (Eletrotécnica, Eletrônica, Mecatrônica e Edificações) e de humanas (Administração e Secretariado) correspondiam ao que se espera para essas áreas (Fracalozzi, Shimada, et al., 2012). A própria composição da amostra denota diferenças de gênero, observando-se que nos cursos de exatas a maioria dos participantes era do sexo masculino (38 homens e 11 mulheres) enquanto que nos cursos de humanas as mulheres foram maioria (39 mulheres e 13 homens). Foram encontradas correspondências entre os radicais escolhidos no BBT-Br e as características dos cursos e também houve semelhanças nas estruturas de inclinação entre os sexos, quando os alunos estudavam na mesma área (exatas ou humanas).

Tal distinção entre os sexos no tocante aos cursos escolhidos foi objeto de algumas pesquisas como Santos e Melo-Silva (2005) em contexto nacional, e Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006) e Saavedra, Almeida, Gonçalves e Soares (2004) no contexto português. Esses estudos evidenciaram a preferência do sexo masculino por cursos ligados à engenharia, ao cálculo e à tecnologia, enquanto que mulheres geralmente tinham preferência por cursos que envolvem o cuidado e a assistência.

Em outro estudo, também com os resultados preliminares desta presente pesquisa (Shimada et al., 2012), foi discutido o papel do gênero na escolha de um curso técnico predominantemente feminino, de Nutrição e Dietética. O perfil das 27 estudantes avaliadas pelo BBT-Br demonstrou interesse por atividades relacionadas à oralidade, que envolvem relações interpessoais e necessidade de comunicação e também alimentação e nutrição. Além disso, elas mostraram preferência por atividades caracterizadas pelo senso social, que envolve interesse pelo próximo e disponibilidade em ajudar. São interesses relacionados à carreira de nutrição, mas que evidenciam uma escolha relacionada ao papel socialmente esperado da mulher ligado à capacidade de nutrir, cuidar e servir ao outro.

Okino (2009), num estudo de verificação das qualidades psicométricas do BBT-Br e do SDS, descreveu a estrutura de inclinação profissional de 295 estudantes do sexo feminino e 202 estudantes do sexo masculino, todos do terceiro ano do ensino médio público. Os resultados apontam para diferenças nas estruturas de inclinação motivacional entre os sexos. Parte-se aqui do princípio da equivalência entre as formas feminina e masculina sendo, neste sentido, as diferenças relacionadas a questões do sexo. Vale ressaltar que há um estudo em andamento que objetiva averiguar essa equivalência. Os dados, em geral, se assemelharam aos estudos normativos (Jacquemin, 2000; Jacquemin et al., 2006) em função das estruturas de inclinação, porém foram encontradas diferenças significativas entre este estudo e o normativo no tocante às médias de escolhas por radical e dos índices de produtividade. As diferenças são discutidas a partir da especificidade da amostra, composta por alunos do último ano do ensino médio, enquanto que os estudos normativos envolveram estudantes do primeiro e segundo ano deste mesmo nível educacional no caso da amostra feminina (Jacquemin et al., 2006) e dos três anos do ensino médio no caso da amostra masculina (Jacquemin, 2000). Foram estudos realizados por volta de 10 anos antes do estudo de Okino (2009). Assim, além da diferença de idade e da época da obtenção dos dados, a situação de iminência de uma escolha profissional poderia influenciar nos resultados, considerando os níveis de ansiedade, a maturidade geral e a maturidade para a escolha profissional.

Além do sexo, outras variáveis são exploradas em estudos com o BBT-Br como maturidade para a escolha da carreira (Noce, 2008), a procedência escolar (Barrenha, 2011; Jacquemin, 2000; Jacquemin et al., 2006; Jardim-Maran, 2004; Shimada, 2011), a participação em processo de Orientação Profissional/Vocacional (Shimada, 2011), aspectos da personalidade (Bordão-Alves, & Melo-Silva, 2008; Jardim-Maran, 2004) e sintomas de doenças associados à incongruência entre o perfil de interesses e a profissão exercida (Campos, 2003). Cabe descrever alguns estudos que exploram a maturidade para a escolha da

carreira a partir do BBT-Br, a fim de subsidiar as discussões sobre esse constructo a ser investigado no presente trabalho.

O estudo de Noce (2008) explorou a influência dessas especificidades motivacionais, como a maturidade e o sexo, na produção do BBT-Br. Foram avaliados por meio do BBT-Br 93 estudantes, de ambos os sexos, do terceiro ano do ensino médio público de Ribeirão Preto, divididos em dois grupos contrastantes em relação à maturidade para a escolha profissional, avaliada por meio da Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP). Foram encontradas diferenças a partir do sexo e do nível de maturidade, evidenciando a participação dos fatores socioculturais na determinação dos interesses profissionais. Os alunos com níveis mais altos de maturidade obtiveram maior número de escolhas positivas, considerando, portanto, um maior número de opções profissionais a serem exploradas, enquanto os alunos com menor nível de maturidade tenderam a restringir essas possibilidades, com maior número de escolhas negativas. Assim, considera-se que este estudo proporcionou evidências empíricas que confirmam a hipótese de Achtnich (1991) de que os índices de produtividade do BBT-Br se alteram em relação ao nível de maturidade do respondente. Trata-se de uma questão a ser investigada também no presente trabalho, a partir de um outro instrumento, o Questionário de Educação para a Carreira, que também avalia o constructo de maturidade vocacional.

O estudo de Shimada (2011) corrobora a hipótese da influência da maturidade nos resultados do BBT-Br. Essa autora analisou os protocolos de 532 jovens entre 14 e 21 anos, de ambos os sexos e provenientes de escolas públicas e particulares, atendidos em um serviço-escola em Orientação Vocacional/Profissional de uma universidade pública do interior de São Paulo no período de 2003 a 2008. Seus resultados referentes às estruturas de interesses e aos índices de produtividade foram comparados aos estudos normativos da técnica (Jacquemin, 2000; Jacquemin et al., 2006), verificando-se semelhanças. Um estudo complementar foi realizado comparando-se a amostra clínica com um grupo não clínico, sendo este último composto pelos participantes do Doutorado de Okino (2009). Verificou-se que o grupo clínico obteve significativamente menos escolhas positivas em relação ao grupo não clínico, indicando que os jovens que buscam Orientação Vocacional/Profissional possuem menor nível de maturidade para a escolha da carreira ou estariam mais direcionados.

Tais estudos evidenciam o papel importante das variáveis individuais e ambientais na formação de interesses profissionais que por sua vez influenciam no desenvolvimento de carreira do indivíduo em termos de adaptação, satisfação e bem-estar. Nesse sentido, torna-se imperativo investigar o constructo para colaborar no desenvolvimento de intervenções em Educação para a Carreira que possam ajudar as pessoas a realizarem escolhas menos pautadas

em preconceitos e estereótipos. Além disso, cabe valorizar a possibilidade de o orientando explorar seus interesses em busca de “escolhas” mais autônomas e flexíveis.

2.5 Justificativa

O presente trabalho se insere num contexto exploratório sobre Educação para a Carreira visando colher pistas para futuras intervenções. Em seu estudo, Munhoz (2010) afirma que é necessário, antes de planejar intervenções, conhecer as necessidades dos alunos, para que as ações sejam pautadas nessas necessidades.

Dentro desta linha de investigação sobre Educação para a Carreira, optou-se por pesquisar uma população pouco assistida na literatura, os estudantes do ensino técnico de nível médio. Tanto quanto os estudantes do ensino médio regular, tão presentes nas pesquisas e em contextos de intervenção no Brasil, esses jovens também têm suas questões e estão nesse momento, geralmente conflituoso, em transição da escola para o mercado de trabalho e/ou para o ensino superior. Muitos estudos em relação ao ensino técnico dizem respeito não às características desses estudantes, mas a reflexões críticas sobre o papel, os investimentos realizados e as mudanças ocorridas nas modalidades de ensino, de integrada ao ensino médio regular para uma formação específica (Alves, 2013; Ferretti, 1997; Oliveira, 2009; Santos, 2007; Wermelinger, Machado, & Amâncio-Filho, 2007). Nesse sentido, o presente trabalho objetiva contribuir com a produção do conhecimento ao investigar quais os interesses desses jovens, seus níveis de maturidade, suas necessidades de Educação para a Carreira, em comparação aos jovens do ensino médio regular.

Para cumprir tais objetivos, considerou-se como instrumento importante para guiar a obtenção dos dados o Questionário de Educação para a Carreira (QEC). Balbinotti e Tétréau (2006b) discorrem sobre as utilidades do QEC como fonte de informação para guiar intervenções com os jovens, por investigar habilidades, conhecimentos e atitudes deles frente ao desenvolvimento de carreira. A partir desse instrumento é possível investigar qual o nível de maturidade dos alunos e se os alunos do ensino técnico apresentam níveis distintos de maturidade em relação àqueles do ensino médio regular. Além disso, a partir da análise das dimensões da maturidade vocacional, é possível observar em que aspectos eles estão mais deficientes, necessitando de maior ênfase quando do planejamento das intervenções em Educação para a Carreira.

Como já ressaltado, outro construto importante no desenvolvimento de carreira diz respeito aos interesses profissionais. Esse constructo, como destacado anteriormente, tem sido o mais importante nas investigações e na prática da Orientação Profissional e de Carreira. Para investigá-los foi utilizada uma técnica projetiva, o Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br), capaz de avaliar as inclinações motivacionais dos jovens. Trata-se de um dos instrumentos investigados pelo grupo de pesquisa no qual se insere a presente investigação. Assim, seria possível indagar se os interesses profissionais dos alunos do ensino técnico seriam divergentes dos interesses dos alunos do ensino médio regular. Seriam seus interesses mais voltados para as áreas técnicas? De que forma esses alunos efetuam escolhas? Estão abertos para as opções do mundo do trabalho?

Por fim, como exercício adicional, buscou-se investigar possíveis relações entre os dois instrumentos. Noce (2008) avaliou que o nível de maturidade vocacional influencia na forma como os respondentes realizam suas escolhas no BBT-Br. A referida autora sugeriu que outros estudos poderiam ser realizados utilizando-se da mesma metodologia para buscar novos indícios de validade da técnica em relação aos fenômenos envolvidos no processo de escolha profissional. Neste estudo a comparação é entre o QEC e o BBT-Br.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar a maturidade vocacional, as necessidades de EC e os interesses em alunos do ensino médio regular e ensino técnico com vistas a identificar pistas para a intervenção.

3.2 Objetivos específicos

1. Descrever e comparar a maturidade vocacional de estudantes em função do sexo, procedência escolar e nível socioeconômico.
2. Verificar as principais necessidades de Educação para a Carreira dos estudantes.
3. Descrever e comparar os interesses profissionais de estudantes em função do sexo, procedência escolar e nível socioeconômico.
4. Analisar possíveis relações entre os índices de produtividade do BBT-Br e os níveis de maturidade obtidos por meio do QEC.

4 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, pois considera dados que podem ser quantificáveis, informações que podem ser traduzidas em números. Quanto aos objetivos, é classificada como pesquisa descritiva, na qual os dados são registrados e descritos sem que haja intervenção do pesquisador, abarcando o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados e com a finalidade de descrever determinadas populações ou estabelecer relações entre variáveis (Prodanov & Freitas, 2013). Com relação aos procedimentos técnicos, o estudo é considerado um levantamento por envolver a interrogação direta da população cujos comportamentos almeja-se conhecer (Cozby, 2009; Prodanov & Freitas, 2013)

4.1 Participantes

A amostra da presente pesquisa é do tipo não-probabilística, tratando-se de uma amostragem acidental ou por conveniência (Cozby, 2009). Os critérios de inclusão da amostra estão elencados a seguir.

- (1) O participante é aluno do último ano do ensino médio regular ou técnico. Isso porque a definição de uma identidade ocupacional ocorre na adolescência, período de inúmeras transições (Erikson, 1976). Contudo, é ao final do ensino médio que, em geral, o jovem se vê frente ao desafio de realizar escolhas, seja para inserção no mercado de trabalho, seja para optar por algum curso superior.
- (2) Como se trata de um estudo com adolescentes em situação de escolha profissional o segundo critério de inclusão consistiu na opção pelo turno de estudo em curso. Neste caso a opção foi pelo período diurno, com maior número de alunos ainda em processo de decisão no que diz respeito à carreira.
- (3) Foi realizado um recorte de idade, selecionando apenas os alunos de 16 a 20 anos. A decisão do corte a partir dessa faixa etária se deu em virtude de tratar-se da amplitude encontrada entre os alunos do ensino médio regular. Assim, a amostra ficaria mais homogênea em termos de idade para favorecer a comparação entre os alunos do ensino médio regular e os alunos do ensino técnico.

Aplicando-se os critérios de inclusão, a amostra do presente estudo é composta por 220 participantes, de ambos os sexos, de duas escolas de nível médio (uma regular e outra técnica) da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes em função do tipo de escola em que estudam – ensino médio regular e ensino médio técnico –, do sexo e do nível socioeconômico, conforme *Critério de Classificação Econômica Brasil* (CCEB), um instrumento da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP] (2012), (Anexo A).

Tabela 1

Distribuição dos participantes em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico (n=220)

Ensino Médio Regular				Ensino Técnico			
Sexo							
Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
91		40		56		33	
Nível Socioeconômico							
A	B	C	D	A	B	C	D
6	87	37	1	6	56	27	0

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos alunos do ensino médio técnico em função dos cursos que realizam.

Tabela 2

Distribuição dos participantes do ensino médio técnico por curso, período de estudo e sexo (n=89)

Curso	Período	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
Administração	manhã	4	2	6
Administração	tarde	4	5	9
Design de Interiores	tarde	12	1	13
Edificações	manhã	3	0	3
Eletrônica	tarde	4	9	13
Eletrotécnica	manhã	0	5	5
Mecatrônica	tarde	0	11	11
Nutrição e Dietética	manhã	5	0	5
Nutrição e Dietética	tarde	7	0	7
Secretariado	manhã	6	0	6
Secretariado	tarde	11	0	11
Total	-	56	33	89

A Tabela 3 apresenta os dados referentes à inserção dos alunos no mercado de trabalho e seus motivos para tal. Os participantes informaram se à época da coleta dos dados estavam trabalhando ou se já haviam trabalhado e que motivos os levaram a trabalhar, levando em consideração quatro alternativas, elencadas na Tabela 3.

Tabela 3

Distribuição dos participantes do ensino médio regular e médio técnico em função do trabalho e os motivos para trabalhar

	Ensino Médio Regular	Ensino Técnico
	Trabalho	
Trabalha, já trabalhou ou ambos	64 (48,8%)	44 (49,4%)
	Motivos*	
Ajudar no sustento da família	8 (11,4%)	11 (20,4%)
Ter seu próprio dinheiro	52 (74,3%)	30 (55,5%)
Ajudar nos negócios da família	5 (7,1%)	4 (7,4%)
Outros	5 (7,1%)	9 (16,6%)

*O participante podia escolher mais de um motivo

4.2 Instrumentos

Para a realização deste estudo foram utilizados quatro instrumentos, descritos a seguir.

(1) *Questionário de identificação* (Apêndice A). Construído pelo grupo de pesquisa com o objetivo de reunir informações sociodemográficas, de trabalho e escolha da carreira. Cabe ressaltar que esta pesquisa foi realizada no enquadramento de um estudo mais amplo sobre autoeficácia, Educação para a Carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio público. Dessa forma, nem todas as questões do questionário foram analisadas na presente pesquisa por não se relacionarem com seus objetivos.

(2) *Critério de Classificação Econômica Brasil* (CCEB), instrumento da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) (Anexo A) que objetiva estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas (ABEP, 2012), utilizado neste estudo com o objetivo de ter alguns parâmetros comparativos em termos de classificação socioeconômica familiar, que podem influenciar na escolha da carreira.

(3) *Teste de Fotos de Profissões ou Berufsbilder-Test* (BBT). Consiste em um método projetivo de avaliação dos interesses, elaborado por Martin Achtnich na Suíça (Achtnich, 1991). É composto por 96 fotos de profissionais retratados em situação de trabalho. O instrumento visa investigar a estrutura de inclinação motivacional do indivíduo por meio da identificação deste com a atividade do trabalho, revelando informações sobre o perfil de interesses e motivações do indivíduo ou grupo de pessoas (Achtnich, 1991).

Para cada foto do material, Achtnich (1991) atribuiu um fator primário à atividade principal exercida e um fator secundário às demais características da atividade profissional, de forma que a atividade apresentada em cada foto representa um pareamento fatorial, isto é, uma combinação diferente de dois entre os oito fatores de inclinação motivacional propostos (Achtnich, 1991). Os oito fatores, denominados radicais de inclinação, propostos por Achtnich são: W – necessidade de tocar, ternura, sensibilidade; K – força física, agressividade, obstinação; S – senso social, subdividido em: Sh (necessidade de ajudar, cuidar, interesse pelo outro) e Se (dinamismo, ousadia, energia psíquica, capacidade para se impor); Z – necessidade de mostrar, estética; V – razão, conhecimento, objetividade; G – intuição, ideia, imaginação, criatividade; M – necessidade de reter e lidar com: fatos passados,

matéria (substâncias, dinheiro, terra), possessividade (material e afetiva); O – oralidade, subdividido em Or (necessidade de falar, comunicar) e On (necessidade de nutrir, alimentar).

No Brasil, a introdução e os estudos com o BBT ocorreram com a liderança do Prof. André Jacquemin (1982) em uma equipe de investigadores no Centro de Pesquisa e Psicodiagnóstico (CPP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). A partir de 2001 o CPP passou a ser coordenado pela Profa. Dra. Sonia Regina Pasian e no que se refere aos estudos com o BBT-Br e outros instrumentos na área da Orientação Profissional as investigações também são desenvolvidas pela Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva.

Historicamente vários estudos, no contexto brasileiro, foram e são desenvolvidos. Nas décadas de 1980 e 1990 foram realizados dois estudos sobre a validade interna do BBT, um com a versão masculina (Jacquemin, 1989) outro com a versão feminina (Jacquemin & Nunes, 1990) que apontaram a necessidade de revisão de quase metade das fotos (em cada versão) para adaptação do instrumento à realidade sociocultural brasileira (Pasian, Okino, & Melo-Silva, 2007). A partir das reformulações, a técnica adaptada ao contexto brasileiro, passou a ser denominada BBT-Br, contando com manuais e as versões masculina (Jacquemin, 2000) e feminina (Jacquemin et al., 2006). Os manuais apresentam os parâmetros normativos do BBT-Br para alunos do ensino médio e contém também estudos com universitários.

Os estudos realizados com o BBT-Br demonstraram evidências de boas qualidades psicométricas no que se refere à sua validade interna (Jacquemin, 2000; Jacquemin et al., 2006), validade preditiva (Bernardes, 2000) e validade de critério (Noce, 2008). Além disso, Okino (2009) encontrou bons índices de precisão da técnica (Alpha de Crombach entre 0,57 e 0,80) e uma análise dos componentes principais indicou que a estrutura interna fatorial é compatível com as dimensões previstas no BBT-Br. A partir de análises de validade convergente com o SDS, um instrumento de uso e qualidades reconhecidas internacionalmente, Okino (2009) encontrou associações significativas ao correlacionar os seis tipos psicológicos de Holland e os oito radicais de inclinação do BBT-Br. Assim, firmaram-se evidências de fidedignidade e validade do BBT-Br, fundamentando suas hipóteses interpretativas. Dando seguimento a esses estudos, Barrenha (2011) verificou também bons índices de precisão (Alpha de Crombach entre 0,57 e 0,82) nas duas versões. Em adição, as análises fatoriais exploratórias indicaram a extração em seis fatores como mais representativa dos dados também em ambas as versões, com precisão variando entre 0,72 e 0,90, considerados bons índices de fidedignidade para essa extração fatorial (Barrenha, 2011).

Vale destacar também que o BBT-Br é a única técnica projetiva para uso na área de

Orientação Profissional e de Carreira com parecer favorável pelo sistema de avaliação dos testes psicológicos (SATEPSI) do CFP (2003). Esse instrumento é comercializado pelo Centro Editor de Testes e Pesquisa em Psicologia (CETEPP), que detém os direitos autorais para comercialização. Para a realização de pesquisas os direitos foram concedidos aos investigadores do CPP/FFCLRP/USP.

(4) *Questionário de Educação para a Carreira (QEC)* de Dupont e Gingras (1990). É um instrumento canadense, validado para uso no Brasil (Balbinotti & Tétreau, 2006a) destinado ao uso com alunos do ensino médio como recurso para a avaliação da maturidade vocacional e para o levantamento de necessidades de Educação para a Carreira. Pode ser utilizado para subsidiar intervenções, auxiliando os orientadores no planejamento de atividades e oferece a oportunidade ao jovem de planejar e explorar as opções de carreira, analisando que fatores devem ser considerados em sua escolha, que passos efetuar, bem como as técnicas que podem ser utilizadas na busca do emprego (Balbinotti & Tétreau, 2006a).

Cabe ressaltar que o QEC foi criado objetivando suprir algumas lacunas pontuais. Considerou-se que os instrumentos disponíveis na avaliação da maturidade vocacional não abordavam alguns elementos específicos relacionados ao conceito de Educação para a Carreira, em termos de conhecimentos, atitudes e habilidades. Como exemplo, Balbinotti e Tétreau (2006a) destacam a ausência de dimensões atitudinais como “Crenças Relativas ao Trabalho” e “Pesquisa e Conservação do Emprego”. Assim o instrumento foi produzido a partir dessas lacunas e com o objetivo de identificar estratégias capazes de suprir as necessidades dos jovens (Balbinotti & Tétreau, 2006a; Dupont & Gingras, 1990).

É formado por 96 itens divididos em duas escalas afetivas, a primeira, unidimensional, denominada “Sentido e Importância do trabalho” (com 22 itens) e a segunda, “Preparação à Carreira”, subdividida em seis subescalas, a saber, “Passos Efetuados” (13 itens), “Fatores Considerados” (17 itens), “Profissão Preferida” (9 itens), “Pesquisa e Conservação de Emprego” (11 itens), “Pessoas e Fontes Consultadas” (11 itens) e “Atividades Realizadas” (13 itens). Cabe ressaltar que as quatro primeiras subescalas referem-se às tarefas de planificação da carreira enquanto que as duas últimas relacionam-se às tarefas de exploração. Obtém-se, dessa forma, um escore específico para cada uma das sete dimensões e um escore global. Há ainda uma terceira escala cognitiva que não foi considerada neste estudo e em outros estudos brasileiros (Aguillera, 2013; Balbinotti & Tétreau, 2006a) por exigir um nível de conhecimento próprio dos estudantes do último ano do ensino médio do Quebec (Canadá) e por ter características psicométricas menos estáveis e consistentes do que as medidas afetivas.

O questionário está formulado como uma escala tipo Likert graduada em quatro pontos. As respostas vão de “completamente em desacordo” a “completamente de acordo”, ou “nunca” a “frequentemente”, ou “conheço pouquíssimo” a “conheço muitíssimo”, ou ainda de “pouquíssimo” a “muitíssimo”, dependendo da subescala a que se referem.

Duas amostras independentes compõem os estudos da versão original, uma com 1022 estudantes de ambos os sexos do ensino médio do Québec (Dupont & Gingras, 1991), outra com 336 estudantes de ambos os sexos de variadas origens étnicas (Coallier et al. conforme citado por Balbinotti & Tétreau, 2006a). Há também a adaptação espanhola que contou com a participação de 2997 estudantes de ambos os sexos e também do ensino médio. Todos esses estudos demonstraram propriedades psicométricas satisfatórias do instrumento nos contextos de aplicação.

Estudos no Canadá (Gingras conforme citado por Balbinotti & Tétreau, 2006a) na Espanha (Gonzalez conforme citado por Balbinotti & Tétreau, 2006a) e no Brasil (Balbinotti & Tétreau, 2006a) verificaram as qualidades psicométricas do instrumento por meio de análises fatoriais exploratórias com soluções em dois e sete fatores. Os estudos canadense, espanhol e brasileiro observaram uma correlação moderada entre os sete fatores (mediana das correlações nos estudos de 0,33; 0,35; e 0,32, respectivamente). Apesar das análises com solução em sete fatores não se mostrarem totalmente estáveis, os autores consideraram esses índices satisfatórios e tendo em vista as vantagens teóricas, sugerem manter o agrupamento em sete dimensões.

Relativamente às correlações item-total, também foram obtidos resultados semelhantes nos três estudos: entre 0,14 e 0,69 no estudo canadense, entre 0,18 e 0,74 no espanhol e entre 0,12 e 0,69 no brasileiro. Os coeficientes Alpha de Crombach também variaram de 0,66 a 0,94 segundo as três versões, sendo fortemente comparáveis entre si e obtendo classificações entre níveis aceitáveis, satisfatórios e desejáveis de precisão. A partir desses estudos, Balbinotti e Tétreau (2006a) atestam as boas qualidades psicométricas encontradas no estudo brasileiro, que são comparáveis às versões estrangeiras, justificando o uso deste instrumento entre os jovens no país, apesar de faltarem ainda estudos de normatização. Cabe ressaltar que a versão utilizada neste estudo (Anexo B) foi adaptada e validada por Aguillera (2010), a partir da análise de itens junto a um grupo de jovens aprendizes e a dois comitês de especialistas (profissionais vinculados à Aprendizagem Profissional e juízes peritos em Orientação Profissional).

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente procedeu-se o contato com duas escolas públicas de Ribeirão Preto, uma de ensino médio regular e outra de ensino médio técnico, para apresentação do projeto a partir de uma carta de apresentação (Apêndice B), com a finalidade de obtenção da autorização para coleta de dados com seus alunos. Cabe ressaltar que se pretendia realizar o estudo em três tipos de escola de nível médio, a saber, uma técnica, uma pública e uma particular. Contudo, após o contato com quatro escolas particulares, verificou-se nas escolas contatadas dificuldade para a realização da coleta de dados. Em duas dessas escolas foi negada a autorização, em uma escola a diretora afirmou que os dados só poderiam ser coletados quando algum professor faltasse, o que poderia estender o período de coleta e inviabilizá-la; em outra escola a coleta seria possível somente no contraturno, horários de atividades extras, as quais contavam com poucos alunos presentes, comprometendo a padronização dos procedimentos de coleta em relação às escolas pública e técnica (que seria realizada em sala de aula), o que, possivelmente, geraria vieses nos resultados. Assim, decidiu-se por realizar o estudo somente com as escolas públicas de nível médio regular e técnico, que foram selecionadas em função de receberem alunos de vários bairros da cidade de Ribeirão Preto, o que pode possibilitar relativas generalizações.

Os devidos cuidados éticos foram tomados para a realização do estudo. Assim, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sendo aprovado em 19 de maio de 2011 de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 572/2011 – 2011.1.1169.59.1 (Anexo C). Após a aprovação do projeto pelo referido Comitê de Ética, foi realizado um estudo piloto que permitiu avaliar a compreensão de um grupo de jovens sobre o Questionário de Educação para a Carreira (QEC), assim como medir o tempo gasto na aplicação do instrumento. O questionário foi aplicado em 33 clientes do Serviço de Orientação Profissional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, mediante prévia autorização assinada por eles e pelos pais, no caso de menores de 18 anos de idade.

O QEC foi aplicado por estagiários que coordenavam três grupos de Orientação Profissional, e que foram devidamente instruídos em relação à aplicação dos instrumentos. Decidiu-se que a aplicação seria realizada pelos estagiários e não pela pesquisadora para não intervir no andamento dos grupos e na formação dos vínculos entre integrantes e estagiários.

O momento de administrar o questionário foi decidido pelos estagiários e pela supervisora das intervenções grupais (orientadora desta dissertação) de acordo com as etapas do processo de orientação profissional em que cada grupo se encontrava. As aplicações do QEC duraram em média 25 minutos. A outra técnica utilizada na pesquisa, o BBT-Br, não foi incluída no projeto piloto, pois se trata de um instrumento que já vem sendo largamente utilizado pelo grupo de pesquisa e intervenção em Orientação Profissional e de Carreira e, portanto, já é de conhecimento dos pesquisadores que os respondentes compreendem as instruções, assim como o tempo médio de resposta.

Em seguida, iniciou-se o contato com os alunos das duas escolas aprovadas. Tais contatos foram nas salas de aula, mediante a autorização dos professores que estavam ministrando as aulas. Os estudantes receberam uma explicação detalhada dos objetivos, procedimentos e considerações éticas da pesquisa e puderam formalizar sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Apêndice C) e também pelos pais, nos casos de menores de 18 anos de idade (os alunos puderam levar o TCLE para a casa e posteriormente entregar para a coordenadora da escola). O TCLE foi entregue aos alunos junto à Ficha de identificação e o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2012). Cabe ressaltar que a participação dos alunos foi voluntária e houve confirmação do sigilo das informações. Nos casos em que os alunos não quiseram participar da pesquisa, foi respeitada a vontade e a motivação dos mesmos, sem a ocorrência de qualquer ônus.

Com relação ao agendamento para as aplicações dos instrumentos, no ensino regular foi verificado o quadro de horários das aulas e a coordenação da escola indicou os professores com maior carga horária semanal, para que fossem agendados os horários. No ensino técnico, o coordenador verificou os quadros de horários dos cursos e indicou as salas para a coleta de dados. Cabe destacar que a grande maioria dos professores colaborou, cooperando com a realização e bom andamento da pesquisa.

Devido às duas formas do BBT-Br (masculina e feminina) e buscando otimizar a coleta dos dados, procurou-se obter dois cursos/salas por vez, para que fossem separados os alunos do sexo masculino e os do sexo feminino, conforme instruções de Achtnich (1991), Jacquemin (2000) e Jacquemin et al. (2006). Portanto, as sessões ocorreram concomitantemente (homens e mulheres) nas salas de aula ou anfiteatros das instituições, cada sessão de aplicação foi realizada por duas psicólogas. Na obtenção dos dados, a pesquisadora contou com a colaboração de cinco psicólogas e uma estudante de Psicologia no último ano do curso, de acordo com sua disponibilidade de horários em cada sessão de coleta. Cabe ressaltar que a pesquisadora e uma outra psicóloga (e um projeto associado) estavam sempre

presentes (uma no masculino e outra no feminino), alternando somente a participação das duas outras colaboradoras. Todas as aplicadoras tinham conhecimento das técnicas e foram treinadas por meio de simulações de aplicação.

Em cada sessão de coleta dos dados os objetivos da pesquisa foram retomados e então foi iniciada a aplicação do BBT-Br, a partir da leitura das instruções e apresentação das fotos em *slides*, com tempo programado de projeção de 10 a 15 segundos para cada foto, em tela específica para esta função. A partir de cada projeção o participante deveria efetuar uma escolha em que marcaria, no protocolo de respostas, o sinal + (se a atividade o agrada) o sinal – (se a atividade o desagradava) ou o sinal 0 (se a atividade o deixa indiferente ou indeciso). Decidiu-se por ser esta a primeira técnica a ser aplicada por seu caráter projetivo. As técnicas projetivas são caracterizadas por uma tarefa não-estruturada e “espera-se que os materiais do teste sirvam como uma tela, na qual o sujeito ‘projeta’ suas agressões, seus conflitos, seus medos, suas necessidades e seus processos característicos de pensamento” (Anastasi, 1908/1977). Dessa maneira, sendo esta a primeira tarefa dos respondentes, procurou-se evitar que o tema suscitado pelo outro instrumento (QEC, uma técnica objetiva) influenciasse no processo projetivo no BBT-Br. Posteriormente foi aplicado o QEC, com tempo de aplicação em média de 25 minutos, de acordo com as instruções contidas no próprio instrumento. Cabe ressaltar que a coleta dos dados ocorreu no período de agosto a outubro de 2011.

Como contrapartida pela colaboração voluntária dos participantes, foram fornecidos aos mesmos os resultados individuais relativos ao BBT-Br, pois ele possui normas para essa população e está aprovado pelo SATEPSI/CFP. Esses resultados foram apresentados em folhas que continham a estrutura de inclinação do participante e uma breve explicação sobre cada radical de inclinação. As psicólogas apresentaram os resultados em sala de aula, dispondo-se a resolver possíveis dúvidas com relação aos mesmos e, ainda ofereceram a possibilidade de agendar um horário com a pesquisadora e a de ter atendimento no Serviço de Orientação Profissional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP/USP, porém esse serviço não foi solicitado por nenhum voluntário. Os participantes fizeram uso do tempo na escola para sanarem dúvidas com os pesquisadores a respeito de seus resultados individuais.

Além disso, foram oferecidos ao coordenador pedagógico da escola técnica, a seu pedido, os dados sociodemográficos de seus alunos para que pudessem ser apresentados em reuniões e fornecer diretrizes para a política pedagógica da escola. Vale salientar que os dados foram fornecidos em termos globais respeitando-se o sigilo em relação às informações particulares dos participantes.

4.4 Procedimentos de análise de dados

Os dados obtidos pelos protocolos do BBT-Br foram inicialmente digitados em programa computacional específico criado para fins de constituição de um banco de dados amplo do BBT-Br, que possibilita o acesso aos dados de produtividade e das estruturas de inclinação motivacional. Com relação ao QEC, os dados foram inseridos em planilhas de um programa computacional.

Com relação ao QEC, as análises descritivas envolveram o cálculo das médias, desvio padrão, valores mínimo e máximo para cada uma das sete escalas e subescalas do questionário e também para a pontuação total, com base na somatória dos escores dos participantes. A fim de verificar possíveis diferenças estatísticas entre os resultados referentes à maturidade vocacional foram submetidos ao teste *t de Student* para amostras independentes em função do sexo, procedência escolar e nível socioeconômico para as médias totais dos escores de cada uma das subescalas e para a escala total, adotando-se um nível de significância $p \leq 0,05$.

Cabe ressaltar que, anteriormente ao cálculo das estatísticas inferenciais, foi verificada a pertinência de análises paramétricas, por meio dos testes dos índices de normalidade: pelo cálculo Kolmogorv-Smirnov ($p > 0,05$); a assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$). Os resultados indicaram aderência à normalidade, o que permitiu a realização das estatísticas paramétricas. Além disso, para verificar a consistência interna dos dados do presente estudo, foram calculados os coeficientes Alpha de Crombach de ambas as técnicas a partir dos resultados com a amostra do presente estudo, considerados importantes preditores da confiabilidade e precisão dos resultados.

Foram analisadas também as médias das pontuações da amostra total em cada um dos 96 itens do QEC para avaliar em quais escalas e subescalas é possível identificar as principais necessidades de Educação para a Carreira dos estudantes. Para isso, as médias de pontuação de cada item foram comparadas à média geral de pontuação total do instrumento em toda a amostra (2,92), fornecendo assim pistas para a intervenção.

Posteriormente os resultados do BBT-Br foram então organizados de forma descritiva e interpretados em função das duas versões da técnica: feminina e masculina. Para verificar possíveis diferenças estatísticas entre os perfis, foram realizados testes *t de Student* para amostras independentes, comparando as médias dos índices de produtividade e as médias de cada radical de inclinação motivacional em função das versões do BBT-Br – masculina e feminina – da procedência escolar e do nível socioeconômico, considerando um nível de

significância igual ou menor a 0,05. Em seguida, os dados estão apresentados em função das estruturas de inclinação motivacional de acordo com a padronização para a técnica.

Por fim foi realizada uma comparação estatística entre as duas técnicas. Os participantes que tiveram um escore mais baixo no QEC (percentil 25) foram comparados aos que tiveram as maiores pontuações nesta escala (percentil 75) em função dos índices de produtividade do BBT-Br. Para isto utilizou-se o *teste t de student*, considerando um nível de significância igual ou menor a 0,05. Buscou-se assim verificar possíveis relações entre os níveis de maturidade e a forma como se escolhem as fotos no BBT-Br.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão são apresentados os resultados referentes à maturidade vocacional dos participantes, às necessidades de educação para a carreira e aos interesses profissionais, bem como o cálculo da consistência interna dos instrumentos utilizados e a verificação da existência ou não de relação entre os resultados das diferentes técnicas.

5.1 Maturidade Vocacional

Neste tópico são apresentados os resultados referentes ao cálculo do Alpha de Crombach para os dados da presente amostra e ao perfil de maturidade dos participantes em função das variáveis: sexo, procedência escolar e nível socioeconômico. Para cada variável, são apresentados os dados das somatórias dos escores dos participantes, de acordo com o estudo de Balbinotti e Tétréau (2006b) para cada escala e subescala do instrumento e para a escala total, seguidos dos dados da comparação estatística entre grupos.

5.1.1 Evidências psicométricas do Questionário de Educação para a Carreira

Foi realizado o cálculo dos coeficientes de Alpha de Crombach. Os índices variaram entre 0,940 e 0,942 para os itens retirados e o coeficiente Alpha para a escala total sem a exclusão de nenhum item foi de 0,942, atestando bons índices de consistência interna do instrumento. A Tabela 4 apresenta os coeficientes por dimensão para o presente estudo e também de outros estudos realizados com o instrumento, de acordo com Aguillera (2013) e Balbinotti e Tétréau (2006a).

Tabela 4

Comparativo dos Coeficientes Alpha do QEC para as versões canadense, espanhola, brasileira original^a, brasileira adaptada^b e estudo atual

Escala e Subescalas	Alpha de Crombach					
	Versão	Versão	Versão	Versão	Versão	Estudo
	Canadense ^a	Canadense ^b	Espanhola	Brasileira ^a	Brasileira ^b	Atual
1.Sentido e Importância do Trabalho	0,91	0,84	0,86	0,81	0,85	0,85
2.Passos Realizados	0,82	0,83	0,81	0,78	0,81	0,78
3.Fatores Considerados	0,84	0,87	0,86	0,84	0,89	0,86
4.Profissão Preferida	0,85	0,83	0,90	0,87	0,90	0,88
5.Pesquisa de Emprego	0,90	0,89	0,89	0,89	0,89	0,89
6.Pessoas e Fontes Consultadas	0,66	0,73	0,71	0,73	0,82	0,77
7.Atividades Realizadas	0,79	0,87	0,81	0,84	0,89	0,86

Nota: os valores dos coeficientes dos estudos canadenses, espanhol, e brasileiro^a foram extraídos do estudo de Balbinotti e Tétréau (2006a) e a versão brasileira^b foi extraída do estudo de Aguilera (2013).

Balbinotti e Tétréau (2006a) afirmaram que os índices Alpha das diferentes versões são “fortemente comparáveis entre si” (p. 54). Como se observa na Tabela 4, os valores dos Alphas a partir da amostra do presente estudo mantêm esta tendência, atestando boa qualidade do instrumento nos diversos contextos em que foi utilizado. Além disso, esses dados aumentam a confiabilidade dos resultados da presente pesquisa em relação a este instrumento. Em seguida são apresentadas as análises descritivas e inferenciais realizadas a partir das variáveis selecionadas para o estudo.

5.1.2 Maturidade vocacional em função do sexo

A Tabela 5 apresenta as médias, desvios padrão, valores mínimo e máximo das somatórias dos resultados para a maturidade vocacional em função da variável sexo.

Tabela 5

Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada dimensão e escala total em função do sexo

	Feminino (N=147)				Masculino (N=73)				Comparação	
	Mín	Máx	Média	DP	Mín	Máx	Média	DP	<i>t</i>	<i>P</i>
1. Sentido e Importância do Trabalho (22 itens)	39	88	74,47	7,31	61	87	75,31	6,25	0,820	0,413
2. Passos Efetuados (13 itens)	29	52	42,96	5,43	33	52	43,60	4,83	0,786	0,433
3. Aspectos Considerados (para a escolha) (17itens)	31	65	48,96	7,37	27	67	48,79	8,26	-0,205	0,837
4. Profissão Preferida (9 itens)	12	36	26,19	5,53	14	36	26,57	5,16	0,450	0,653
5. Pesquisa e Conservação de Emprego (11 itens)	13	44	30,20	6,39	18	44	30,30	6,16	0,030	0,976
6. Pessoas e Fontes Consultadas (11 itens)	14	42	27,70	6,17	16	44	27,67	6,05	-0,070	0,944
7. Atividades Realizadas (13 itens)	13	52	30,05	8,28	15	52	29,20	8,45	-0,787	0,432
Escala Total	195	369	280,54	31,28	219	363	281,47	33,18	0,123	0,902

A partir da Tabela 5, averigua-se que as médias são bastante semelhantes entre os grupos. Essa semelhança pode ser verificada no teste de comparação que demonstrou não haver diferenças estatisticamente significativas entre os escores dos grupos nem na escala total, nem nas subescalas. Portanto, depreende-se que nessa amostra, os homens e as mulheres possuem níveis de maturidade vocacional semelhantes no QEC.

Patton e Lokan (2001) afirmam que não há consenso na literatura internacional a respeito da correlação entre maturidade e sexo. Junqueira (2010) em revisão bibliográfica apontou que a maioria dos estudos não encontraram diferenças significativas de maturidade vocacional entre os sexos. No contexto brasileiro, Lobato (2001) e Lobato e Koller (2003), a partir do Inventário Brasileiro de Desenvolvimento Profissional (IBDP), não encontraram diferenças significativas entre os sexos nos escores gerais em estudantes do ensino médio no Rio Grande do Sul, como apontado anteriormente mas houve diferença na busca de

informação profissional, com vantagem para o sexo feminino e no planejamento de carreira, no qual o sexo masculino obteve maiores pontuações.

Nessa mesma direção, Neiva (2003) também não encontrou, entre alunos do ensino médio de uma escola particular de São Paulo, diferenças significativas entre sexo nos escores totais da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP). Contudo, na dimensão Responsabilidade e Independência as mulheres obtiveram maior pontuação, enquanto que os homens obtiveram um escore mais alto na dimensão de Conhecimento da Realidade Educativa e Socioprofissional. Já em estudo posterior, agora com alunos do ensino médio de Curitiba, Neiva et al. (2005) encontraram diferenças significativas entre os sexos na escala total, com maior pontuação entre as moças.

Com relação aos estudos brasileiros com o QEC, os dados da presente pesquisa divergem dos resultados obtidos por Balbinotti e Tétreau (2006b) que encontraram diferenças estatisticamente significativas em função da variável sexo, com escore total médio mais alto entre as mulheres. Tal divergência pode estar associada à composição das amostras. No estudo de Balbinotti e Tétreau (2006b) participaram também alunos de escolas particulares e das três séries do ensino médio.

Outro estudo que utilizou o QEC é o de Aguillera (2013) com jovens aprendizes do interior paulista, a partir do qual não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos para a escala total. As diferenças encontradas são relativas à subescala Passos Efetuados (dimensão Planejamento) em que as mulheres pontuaram mais e à subescala Atividades Realizadas (dimensão Exploração) em que a pontuação média dos homens foi maior, na direção oposta dos achados de Lobato (2001). Aguillera discute as diferenças encontradas sob o prisma das diferenças culturais relacionadas à educação oferecida a homens e mulheres, valorizando características mais expansivas no sexo masculino e mais comedidas no sexo feminino. Além disso, Aguillera pondera que as divergências encontradas entre seus resultados e os da presente pesquisa (baseada em resultados preliminares apresentados em Fracalozzi, 2012) em relação aos achados de Balbinotti e Tétreau (2006b) podem estar ligadas à especificidade das primeiras amostras em relação a esta última. Isso porque a amostra de Balbinotti e Tétreau (2006b) parece ser mais geral, pois o estudo foi realizado em três escolas da capital e outras cinco escolas de duas cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul, enquanto no presente estudo a amostra foi composta de estudantes do ensino público, de apenas duas escolas de uma mesma cidade no interior de São Paulo, ambas reconhecidas por sua qualidade de ensino e a amostra de Aguillera (2013) contou com adolescentes provenientes de duas organizações não governamentais que oferecem formação como

Aprendiz em Auxiliar Administrativo. Ou seja, como a autora afirmou, o seu estudo e a presente pesquisa “estiveram restritas a amostras 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” (Aguillera, 2013, p. 213).

Outro aspecto que pode ser discutido com relação a esses três estudos diz respeito às diferenças entre os escores totais, cujos resultados mais altos provém do estudo de Aguillera (2013), sendo 293,45 a média feminina e 294,05 a média masculina. Resultados também altos foram encontrados na presente pesquisa sendo 280,54 entre as adolescentes e 281,47 entre os adolescentes. Já em Balbinotti e Tétreau (2006b) os valores dos escores médios foram menores, de 259,8 da amostra feminina e 254,1 da amostra masculina. Vários questionamentos pertinentes foram levantados por Aguillera como passíveis de estarem relacionados a estas diferenças, como o tamanho das amostras, pois o Balbinotti e Tétreau (2006b) contaram com um número maior de participantes; diferenças regionais entre o interior paulista e o estado do Rio Grande do Sul; a questão já citada de que as amostras paulistas pertencem a um contexto mais específico e a questão temporal, pois os dados desses últimos autores foram coletados por volta de 10 anos antes dos demais estudos e com as velozes transformações do mundo atual há de se levar em consideração mudanças relativas “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” (Aguillera, 2013, p. 214). No que se refere às velozes mudanças pelas quais passam o mundo, em tempos de internet, para a juventude contemporânea uma década significa muito tempo.

Além disso, vale lembrar que os adolescentes provenientes de escola pública avaliados por Balbinotti e Tétreau (2006b) obtiveram resultados mais elevados em relação aos alunos do ensino particular, com diferença estatística altamente significativa ($t(858)=3,479$; $p=0,001$). Nesse sentido, por se tratar de estudantes somente do ensino público no presente estudo e em sua maioria no estudo de Aguillera (2013), os altos índices de maturidade vocacional dos participantes parecem estar em consonância com os achados de Balbinotti e Tétreau (2006b).

De acordo com Balbinotti e Tétreau (2006b), os índices mais altos encontrados entre os estudantes do ensino público poderiam estar ligados a uma necessidade de maturação vocacional prematura. Isso aconteceria por fatores financeiros, entre outros, que forçassem uma entrada no mercado de trabalho antes dos estudantes da rede privada, sem que houvesse uma reflexão sobre suas preferências e valores. De acordo com esses autores:

Isso poderia acarretar certa “maturidade vocacional prematura”, pois tal jovem não percorreria as tarefas de desenvolvimento, estados e subestados que caracterizam um comportamento vocacional maduro. É claro que esta “necessidade de trabalhar” que os jovens das escolas públicas experimentam mais frequentemente que seus pares da rede privada, não seria a única justificativa para esta diferença; pode ser que toda a vida desses jovens já os leve ao amadurecimento precoce! (Balbinotti & Tétreau, 2006b, p. 558).

Possivelmente esta hipótese poderia ser aplicada aos resultados da presente pesquisa, pois se verifica que praticamente metade dos participantes da amostra trabalha ou já trabalhou, ou seja, há inserção mais precoce no mercado de trabalho se comparado aos jovens da rede particular de ensino.

5.1.3 Maturidade vocacional em função da procedência escolar

A seguir, na Tabela 6, são expostos os resultados descritivos e comparativos referentes ao QEC em função da procedência escolar.

Tabela 6

Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada dimensão e escala total em função da procedência escolar

	Ensino Médio Regular (N=131)				Ensino Técnico (N=89)				Comparação	
	Mín	Máx	Média	DP	Mín	Máx	Média	DP	<i>t</i>	<i>P</i>
1. Sentido e Importância do Trabalho (22 itens)	54	88	75,12	6,68	39	87	74,20	7,38	0,960	0,338
2. Passos Efetuados (13 itens)	29	52	43,35	5,19	30	52	42,89	5,33	0,638	0,524
3. Aspectos Considerados (para a escolha) (17itens)	27	67	48,80	7,41	29	67	49,05	8,05	-0,241	0,809
4. Profissão Preferida (9 itens)	12	36	26,26	5,72	15	36	26,39	4,92	-0,169	0,866
5. Pesquisa e Conservação de Emprego (11 itens)	13	44	30,68	6,27	17	44	29,57	6,34	1,287	0,199
6. Pessoas e Fontes Consultadas (11 itens)	14	42	27,38	6,23	16	44	28,14	5,94	-0,909	0,364
7. Atividades Realizadas (13 itens)	13	52	30,35	7,84	14	52	28,92	8,98	1,250	0,213
Escala Total	195	363	281,97	30,80	205	369	279,19	33,45	0,634	0,527

Observa-se que as médias são próximas entre os grupos em todas as dimensões e na escala total, o que é confirmado pelo teste *t de Student*, que não apontou diferenças significativas entre os escores dos grupos. Dessa forma, pode-se depreender que os alunos do ensino médio e do ensino técnico possuem níveis de maturidade vocacional semelhantes.

Esperava-se, inicialmente, que houvesse diferenças significativas entre esses grupos em favor dos estudantes do ensino médio técnico pelo fato destes já estarem no último semestre do seu curso e, portanto, a grande maioria deles provavelmente já ter vivenciado experiências de trabalho a partir dos estágios. Contudo, a partir dos questionários de identificação dos participantes, verifica-se que praticamente metade daqueles do ensino médio regular afirmaram estar trabalhando ou já terem trabalhado na época da coleta dos dados (trabalho ou estágio) (48,8%), semelhante à porcentagem dos estudantes do ensino médio técnico que afirmaram trabalhar ou já ter trabalhado (49,4%). Pode-se, portanto, associar esta

semelhança estatística em relação à maturidade vocacional ao fato dessa equivalência de proporcionalidade entre os grupos. Possivelmente, os alunos do ensino médio regular não são incentivados pela instituição de ensino a procurar estágios como são os do ensino médio técnico, porém muitos buscaram inserção no mercado de trabalho para ter seu próprio dinheiro, motivo que apareceu em 74,3% das respostas entre os alunos do ensino médio regular, enquanto que 18,5% das respostas se referiam aos motivos de ajudar no sustento ou nos negócios da família. Além disso, ressalta-se a semelhança dos alunos em relação ao tipo de escola a que pertencem, pois ambas são instituições públicas de uma mesma cidade e de ensino reconhecidamente de qualidade.

Buscou-se, adicionalmente, realizar investigações estatísticas em função da procedência escolar para os sexos separadamente (comparar os resultados do sexo feminino em função da procedência escolar, assim como os do sexo masculino) de maneira a melhor explorar a questão. Esta exploração adicional foi realizada em face às diferenças encontradas na comparação dos resultados sobre os interesses profissionais (que estão dispostos na próxima seção) pois o instrumento (BBT-Br) é dividido em forma feminina e masculina e assim os resultados são apresentados sempre considerando a forma, ou seja, a versão masculina ou feminina. Alguns dos resultados obtidos por meio do BBT-Br, que estão detalhados na sessão específica sobre os interesses profissionais, sugerem que as participantes do ensino médio técnico possivelmente estão mais abertas às possibilidades do mundo do trabalho. Dessa forma, decidiu-se investigar se essa possível maior abertura estaria relacionada a níveis mais elevados de maturidade em relação às alunas do ensino médio regular. Contudo, as análises estatísticas revelaram que não havia diferenças significativas entre elas com relação à maturidade vocacional (e nem entre os rapazes). Isso pode ser compreendido no sentido de se tratar de instrumentos que medem construtos diferentes (apesar de estarem relacionados em certa medida) e também pelo caráter projetivo do BBT-Br que investiga um aspecto mais subjetivo da personalidade, enquanto que o QEC avalia aspectos afetivos atitudinais.

5.1.4 Maturidade vocacional em função do nível socioeconômico

A Tabela 7 mostra os resultados descritivos e comparativos referentes ao QEC em função do nível socioeconômico. Cabe retomar que o grupo denominado AB é formado por

adolescentes cuja renda familiar foi classificada nos níveis A1, A2, B1 ou B2 e o grupo CD é formado pelos jovens classificados nos grupos C1, C2 ou D, a partir do Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2012).

Tabela 7

Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada dimensão e escala total em função do nível socioeconômico

	Grupo AB (N=155)				Grupo CD (N=65)				Comparação	
	Mín	Máx	Média	DP	Mín	Máx	Média	DP	<i>t</i>	<i>P</i>
1. Sentido e Importância do Trabalho (22 itens)	54	88	74,89	6,93	39	87	74,41	7,11	0,460	0,646
2. Passos Efetuados (13 itens)	29	52	43,28	5,34	30	52	42,90	5,01	0,485	0,628
3. Aspectos Considerados (para a escolha) (17itens)	29	67	48,92	7,77	27	67	48,86	7,45	0,054	0,957
4. Profissão Preferida (9 itens)	12	36	26,32	5,51	14	36	26,30	5,19	0,019	0,985
5. Pesquisa e Conservação de Emprego (11 itens)	13	44	30,34	6,47	17	44	29,97	5,95	0,406	0,685
6. Pessoas e Fontes Consultadas (11 itens)	14	44	27,58	6,39	16	39	27,95	5,45	-0,412	0,681
7. Atividades Realizadas (13 itens)	13	52	29,80	8,18	16	52	29,70	8,75	0,075	0,940
Escala Total	195	369	281,15	32,66	219	363	280,12	30,07	0,217	0,828

Observa-se a partir da Tabela 7 que nas subescalas, além das médias parecidas, os valores mínimo e máximo também são próximos entre os grupos. Tal observação é corroborada pelos testes de comparação entre médias, que não apontaram diferenças significativas entre os escores dos grupos AB e CD. Assim, verifica-se que os níveis de maturidade não variaram em função do nível socioeconômico familiar nesta amostra.

Esse resultado corrobora outros estudos da literatura pois, como afirmam Patton e Lokan (2001), muitos estudos têm encontrado baixa ou nenhuma correlação entre maturidade vocacional e nível socioeconômico em adolescentes e em universitários (Crites, 1978; Jordaan

& Heyde; Super & Nevill conforme citados por Patton e Lokan, 2001) apesar de ser este um importante fator determinante do comportamento vocacional (Super, 1990).

Em suma, de uma maneira geral, as análises estatísticas não apontaram diferenças significativas entre os grupos para nenhuma das variáveis avaliadas. Nesse sentido, os jovens desta amostra apresentam níveis semelhantes de maturidade independente do sexo, procedência escolar e nível socioeconômico.

5.2 Necessidades de Educação para a Carreira

Nesta subseção são apresentados os dados referentes às médias dos estudantes em cada item do QEC, buscando verificar, entre os itens com resultado médio abaixo da média geral dos alunos no instrumento (2,92), quais são os principais pontos de necessidades de Educação para a Carreira. Inicialmente, pensou-se em analisar os dados em função da procedência escolar, verificando as necessidades de Educação para a Carreira dos adolescentes do ensino médio regular e do ensino médio técnico separadamente. Contudo, como não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos resultados do QEC, optou-se por apresentar os resultados da amostra como um todo.

De modo a facilitar a disposição dos dados e compreensão dos mesmos, essas análises estão divididas em função da escala e subescalas do QEC. Portanto, primeiramente estão apresentados na Tabela 8 os resultados descritivos (média, valores mínimo e máximo, moda e desvio padrão) para a totalidade da amostra (n=220) referentes à primeira escala “Sentido e Importância do Trabalho”, composta por 22 itens. Nesta escala os respondentes atribuem valores entre 1 (“completamente em desacordo”) e 4 (“completamente de acordo”) para cada item (enunciado), a partir da pergunta inicial “Que importância e que sentido você atribui ao trabalho?”.

Tabela 8

Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da escala Sentido e Importância do Trabalho para a totalidade da amostra (n=220)

Item	Enunciado	Mín.	Máx.	Moda	Média	D. P.
1	Trabalhar é um objetivo importante na vida	1	4	4	3,67	,619
2	Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa	1	4	4	3,46	,664
3	Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar	1	4	3	3,39	,621
4	O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa	1	4	4	3,31	,719
5	É importante procurar satisfação em um trabalho	1	4	4	3,58	,602
6	Eu devo escolher um emprego (ou uma profissão) que seja importante para mim	1	4	4	3,62	,547
7	Graças ao trabalho, eu posso utilizar meus talentos	1	4	3	3,12	,730
8	Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça	1	4	3	2,77	,795
9	Um emprego (ou uma profissão) deverá me permitir ser útil aos outros	1	4	3	3,15	,689
10	É importante compreender de que maneira cada emprego (ou profissão) é útil para a sociedade	1	4	3	3,26	,634
11	Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação	1	4	3	3,35	,596
12	O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade	1	4	3	2,87	,821
13	Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho	2	4	3	3,42	,579
14	Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho	2	4	4	3,57	,531
15	O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem	1	4	4	3,61	,605
16	É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho	1	4	3	3,37	,639
17	Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões	1	4	3	3,23	,693
18	É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho	1	4	3	3,32	,606
19	Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador	1	4	4	3,64	,613
20	Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho	1	4	4	3,72	,476
21	É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho	1	4	4	3,65	,540
22	É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz	1	4	4	3,61	,541

Pode ser observado na Tabela 8 que na grande maioria dos itens as médias foram superiores à média geral, com exceção dos itens 8 e 12. Uma menor pontuação no item 8 “Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa de que eu goste não importando o trabalho que eu faça”, pode se referir a uma certa descrença de parte da amostra em poder ser fiel aos seus interesses e gostos. Já o item 12 “O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade” leva a pensar que alguns desses jovens não consideram a importância do trabalho para resolver problemas da sociedade. É possível que eles pensem no trabalho como tendo uma importância mais individual do que coletiva, no sentido de obter o próprio sustento, ou que talvez considerem que outras ações sejam necessárias para resolver os problemas da nossa sociedade, mais que o trabalho.

Mas, num aspecto geral, pode-se depreender que boa parte dos participantes compreende o sentido e a importância do trabalho, considerando-o um objetivo importante na vida, um meio de realização e satisfação pessoal. Ou estariam reproduzindo o discurso ideológico de valorização do trabalho no modo de produção capitalista? A fim de dirimir esse tipo de dúvida é preciso realizar investigações qualitativas.

As respostas também evidenciam que os participantes não deixam de considerar o esforço que devem empreender para uma boa realização de suas atividades profissionais. Essas altas pontuações podem estar relacionadas ao fato de boa parte dos alunos (praticamente metade da amostra) já estar inserida no mercado de trabalho, seja em um emprego formal ou por meio dos estágios. Outro achado que pode ser decorrente da visão individualista de sucesso que depende do esforço de cada um.

As tabelas seguintes, a saber, Tabela 9, Tabela 10, Tabela 11 e Tabela 12, apresentam as subescalas da dimensão de *Preparação à Carreira – Planificação*, que compõe as subescalas *Passos Efetuados*, *Aspectos Considerados*, *Profissão Preferida* e *Pesquisa e Conservação de Emprego*. A Tabela 9 apresenta as estatísticas descritivas da primeira subescala deste bloco, *Passos Efetuados*, composta por 13 itens, aos quais são atribuídos valores entre 1 (nunca) e 4 (frequentemente), em relação ao que os respondentes planejam fazer para efetuar as melhores escolhas escolares e profissionais.

Tabela 9

Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala Passos Efetuados na preparação para a carreira (n=220)

Item	Enunciado	Mín.	Máx.	Moda	Média	D. P.
23	Informar-me sobre o maior número de profissões possíveis	1	4	3	3,12	,735
24	Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira	1	4	4	3,26	,771
25	Informar-me sobre as tarefas a realizar no emprego (ou na profissão) que me interessa	2	4	4	3,58	,562
26	Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem	1	4	4	3,09	,936
27	Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através dos meus cursos	1	4	4	3,49	,692
28	Relacionar resultados escolares e meus projetos futuros	1	4	4	3,06	,924
29	Participar de diferentes atividades para melhor me conhecer	1	4	3	2,91	,849
30	Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira	1	4	3	3,18	,786
31	Pensar em algumas profissões que tem a ver com meus gostos, minhas atitudes e qualidades	2	4	4	3,68	,513
32	Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões	1	4	4	3,66	,579
33	Identificar o que poderia me impedir de alcançar meus objetivos profissionais	1	4	4	3,32	,741
34	Ficar aberto a diversas possibilidades, planejando meus estudos e minha carreira	1	4	4	3,29	,769
35	Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados relacionados à minha escolha profissional	1	4	4	3,49	,705

A partir dos resultados da Tabela 9 é possível observar que as médias de quase todos os itens são superiores à média geral do instrumento, com exceção do item 29, que está minimamente abaixo. A maioria dos itens obteve moda 4, indicando um bom nível de planejamento da maioria dos estudantes no tocante aos passos a serem efetuados. Nesse sentido, pode-se conjecturar que há uma intencionalidade dos jovens dessa amostra em empreender diversos métodos para realizar uma boa escolha em termos de continuação dos estudos e/ou em termos das profissões consideradas.

Assim, eles sinalizaram como ações importantes obter informações as mais diversas e procurar ampliar o autoconhecimento para subsidiar escolhas relativas a carreiras mais profícuas. A exceção foi o item 29 sobre a participação em diversas atividades para se conhecer melhor, que foi menos valorizada em relação aos outros itens. Conjectura-se que a generalidade dessa afirmativa tenha influenciado esse resultado inferior em relação aos demais itens da subescala. Se os adolescentes tivessem maior conhecimento de que atividades podem realizar para se conhecer melhor e como isso pode auxiliar no seu desenvolvimento de carreira, talvez esse resultado fosse diferente. Alguns exemplos de atividades que podem

auxiliar estão entre os últimos itens da escala (84 a 96), na subescala da dimensão Exploração, *Atividades Realizadas*.

Os itens da subescala *Aspectos Considerados* (Tabela 10) referem-se ao conhecimento que o respondente julga ter sobre cada um dos aspectos mencionados nos itens.

Tabela 10

Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala Aspectos Considerados na preparação para a carreira (n=220)

Item	Enunciado	Mín.	Máx.	Moda	Média	D. P.
36	Minha personalidade	2	4	4	3,41	,659
37	Minhas qualidades e defeitos	1	4	3	3,20	,701
38	O que é importante para mim no trabalho	1	4	3	3,12	,743
39	Meus gostos e interesses	1	4	4	3,48	,658
40	Minhas habilidades e talentos	1	4	3	3,06	,785
41	As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do segundo grau	1	4	3	3,02	,770
42	A formação necessária para realizar meus projetos de orientação	1	4	3	2,82	,840
43	Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do segundo grau	1	4	3	2,86	,789
44	As leis e os regulamentos do trabalho	1	4	2	2,35	,845
45	O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho	1	4	2	2,41	,853
46	A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura	1	4	3	2,73	,856
47	As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho	1	4	3	2,62	,804
48	Os meios de enfrentar uma situação de desemprego no curso de uma vida de trabalho	1	4	2	2,47	,835
49	A experiência necessária para diversos empregos	1	4	2	2,38	,917
50	As profissões e os empregos que me interessam	1	4	3	3,18	,738
51	As profissões e os empregos que melhor me convém	1	4	3	3,10	,704
52	As exigências de admissão nos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano	1	4	2	2,63	,883

Portanto, a partir da Tabela 10 é possível observar que os aspectos mais conhecidos pelos estudantes referem-se a sua personalidade e seus gostos e interesses (médias maiores e moda igual a 4). Já os aspectos que eles referiram ter menos conhecimento (menores médias e moda igual a 2) relacionam-se às leis e aos regulamentos do trabalho, ao funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho, aos meios de enfrentar uma situação de desemprego, à experiência necessária para diversos empregos e às exigências de admissão nos programas ou escolas aonde poderão ir no próximo ano. Tais achados constituem pistas para a intervenção.

Esses itens citados, somados aos itens 46 (a influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura) e 47 (as tendências atuais e futuras do emprego nos diversos

setores do mercado de trabalho) com médias também abaixo da média geral, suscitam questionamentos interessantes sobre a preparação desses jovens para o mercado de trabalho. No mundo contemporâneo, onde as transformações são velozes, os empregos instáveis, as relações de trabalho frágeis (Rodríguez-Moreno, 2008) e o alto índice de desemprego é uma realidade, estes jovens parecem estar despreparados para encarar os desafios que podem surgir. Uma menor pontuação nos itens citados sugere que esses jovens não estão muito preparados, em termos de conhecimento, para enfrentar o mercado de trabalho e suas vicissitudes. Um bom profissional deve estar apto a lidar com mudanças, ser pró-ativo, sobreviver e se reinventar num contexto de incertezas e instabilidade. Como o papel de trabalhador é um importante papel no curso da vida do indivíduo (Super, 1990), os programas de Educação para a Carreira deveriam investir na preparação do jovem para enfrentar os desafios que se impõem ao longo do seu desenvolvimento de carreira, fornecendo informações e ajudando-o a desenvolver habilidades que sejam úteis em sua trajetória de vida.

De acordo com a estratégia infusiva proposta pela Educação para a Carreira, os conteúdos de viés profissional podem ser inseridos em diferentes matérias, de forma que façam sentido e tenham importância na vida do indivíduo. Nessa direção, seria relevante que fossem abordadas nas aulas questões de geopolítica e atualidades e que os estudantes fossem incentivados a compreender a relação entre economia, política e tecnologia com as mudanças no mundo do trabalho, com a disponibilidade de vagas de emprego, entre outros temas relacionados ao mundo do trabalho, constituindo-se em pistas para a intervenção. Dessa maneira, os conhecimentos apreendidos subsidiariam escolhas de carreira de maneira mais consciente e autônoma.

Outros itens que tiveram médias abaixo da média geral do teste foram correspondentes à formação necessária para realizar seus projetos de orientação e um bom número de possibilidades de formação profissional depois do segundo grau. Ou seja, apesar de estudarem em escolas de referida qualidade e alguns estarem já inseridos no mercado de trabalho e/ou nos cursos técnicos, muitos deles julgam que não têm um conhecimento satisfatório sobre as possibilidades de continuação de estudos. Seria papel, portanto, dos programas em Educação para a Carreira, ajudar esses alunos a ampliar o conhecimento sobre o leque de possibilidades de continuação nos estudos, seja por meio de informações oferecidas diretamente, seja ao incentivá-los a buscar esse tipo de informação e reconhecer sua importância.

Na subescala *Profissão Preferida* (Tabela 11), o respondente deve pensar em um grupo de profissões ou de empregos que mais lhe interessam e indicar em que ponto julga conhecer os aspectos ressaltados em cada item.

Tabela 11

Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala Profissão Preferida para a totalidade da amostra (n=220)

Item	Enunciado	Mín.	Máx.	Moda	Média	D. P.
53	As tarefas exercidas	1	4	3	2,87	,743
54	O nível de formação exigido	1	4	3	3,09	,753
55	As necessidades de mão de obra	1	4	3	2,94	,800
56	As habilidades requeridas	1	4	3	3,02	,776
57	Os interesses necessários	1	4	3	3,00	,740
58	As qualidades pessoais exigidas	1	4	3	2,96	,856
59	As condições de trabalho	1	4	3	2,86	,849
60	O salário de base oferecido	1	4	3	2,63	,903
61	As possibilidades de progresso na carreira	1	4	3	2,94	,912

Nota-se que, de maneira geral, os participantes consideraram conhecer os diversos aspectos de suas profissões preferidas. Contudo, nem todos afirmaram conhecer satisfatoriamente as tarefas exercidas, as condições de trabalho e o salário de base oferecido, questões estas importantes ao se buscar emprego e/ou realizar escolhas de carreira. Reforça-se aqui a necessidade de incentivar esses jovens a realizarem uma busca mais ativa de informações que possam promover um desenvolvimento de carreira ajustado às suas necessidades e expectativas. Assim sendo, são registradas mais pistas para a intervenção.

A subescala *Pesquisa e Conservação de Emprego* (Tabela 12) se refere aos conhecimentos que o respondente julga possuir sobre como procurar, encontrar, obter e conservar um emprego.

Tabela 12

Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala Pesquisa e Conservação de Emprego para a totalidade da amostra (n=220)

Item	Enunciado	Mín.	Máx.	Moda	Média	D. P.
62	Onde procurar um emprego	1	4	3	2,64	,811
63	Como preencher um formulário de pedido de emprego	1	4	2	2,46	,829
64	Como escrever uma carta de pedido de emprego	1	4	2	2,25	,859
65	Como preparar meu currículo	1	4	3	2,79	,838
66	Como me preparar para uma entrevista de emprego	1	4	3	2,85	,811
67	Como me apresentar à uma entrevista de emprego	1	4	3	3,02	,787
68	Como os empregadores fazem para contratar alguém	1	4	2	2,47	,867
69	O que os empregadores esperam do novo funcionário	1	4	3	2,85	,822
70	Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém	1	4	3	2,72	,817
71	O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego	1	4	3	2,96	,760
72	O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego	1	4	3	3,21	,690

Nota-se que quase todos os itens da subescala obtiveram pontuação média abaixo da média geral, com exceção dos itens 67, 71, 72, que se referem, respectivamente, a saber como se apresentar para uma entrevista de emprego, o que pode influenciar o sucesso e o progresso no emprego e o que deve ser feito para conservar o emprego.

Com relação aos itens 63 e 64, a baixa pontuação pode ser explicada por se tratar de práticas pouco usuais e pouco incentivadas no contexto escolar. Nota-se, além disso, que os adolescentes responderam com maior pontuação com relação à maneira de se apresentar a uma entrevista, mas com pontuação menor a maneira de se preparar para uma entrevista. Isso denota que talvez eles se sintam mais bem preparados para se vestir e se portar numa entrevista, mas não no tocante ao que devem comunicar. Também pareceu, em geral, possuírem dúvidas com relação à elaboração do currículo, ferramenta bastante valorizada nos processos seletivos, e à maneira que os empregadores usam para efetuar contratações.

Em suma, a partir dos resultados dessa subescala, reitera-se a necessidade desses jovens de obter informações mais úteis e fidedignas a respeito de contratação, processo seletivo, comportamentos apropriados e inapropriados em entrevistas, elaboração de currículo, entre outros, que possam auxiliar em seu planejamento de buscar e conservar um emprego. Os programas de Educação para a Carreira podem não só auxiliar por meio do fornecimento de informação profissional de preparação para o trabalho, como também, ao adverti-los da relevância de possuírem esse tipo de informação, incentivar os estudantes a buscarem por si mesmos.

As próximas tabelas, a saber, Tabela 13 e Tabela 14 apresentam as subescalas da dimensão de *Preparação à Carreira – Exploração*, que compõem as subescalas *Pessoas e Fontes Consultadas* e *Atividades Realizadas*.

Tabela 13

Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala Pessoas e Fontes Consultadas para a totalidade da amostra (n=220)

Item	Enunciado	Mín.	Máx.	Moda	Média	D. P.
73	De meus pais	1	4	4	2,97	1,017
74	De meus amigos	1	4	3	2,70	,849
75	De outros membros de minha família	1	4	3	2,53	1,039
76	De um conselheiro de orientação profissional	1	4	1	2,07	1,103
77	De um professor de educação à carreira	1	4	1	2,32	1,126
78	De outros professores	1	4	2	2,30	1,021
79	De responsáveis de outras escolas	1	4	1	1,74	,926
80	De livros, brochuras ou jornais	1	4	3	2,68	,930
81	De vídeos, de filmes ou programas de televisão	1	4	3	2,70	,983
82	De banco de informações sobre as profissões na internet;	1	4	3	2,98	,916
83	De programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões (revistas)	1	4	3	2,67	,988

Na subescala *Pessoas e Fontes Consultadas*, os participantes devem responder em que medida obtiveram ajuda e/ou informação das fontes que constam nos itens. Em um estudo com resultados preliminares da presente pesquisa (Fracalozzi, Leal, Aguillera, & Melo-Silva, 2012) já se havia verificado que os estudantes tanto do ensino médio regular quanto do técnico apontaram que as fontes ou pessoas mais consultadas por eles são os pais (o único item dessa subescala com moda 4) e os bancos de informações sobre profissões na internet.

Os participantes do Estudo de Aguillera (2013) também apontaram os pais como principal fonte de informações. Vários estudos ressaltam a importância da família, notadamente dos pais, no processo de escolha profissional dos adolescentes (Almeida, 2009; Almeida & Pinho, 2008; Bohoslavsky, 1987; Filomeno, 2003; Gonçalves & Coimbra, 2007; Hutz & Bardagi, 2006; Lucchiari, 1993; Santos, 2005) seja por apoio, influências conscientes ou inconscientes e até por proibições e imposições. Assim, reafirma-se a necessidade de incluir os pais nos processos de intervenção em Educação para a Carreira como forma de contribuir para o desenvolvimento de carreira dos filhos, inclusão esta que se trata de um dos princípios da Educação para a Carreira, visto que preconiza incluir todos os agentes da comunidade escolar.

Com relação à busca de informações profissionais na internet, os alunos avaliados por Aguillera (2013) demonstraram menor ênfase em relação à amostra do presente estudo (média de 2,75). Conjectura-se se estes aprendizes têm acesso mais limitado à internet em relação aos alunos da presente pesquisa. Talvez isso possa estar associado ao nível socioeconômico familiar das amostras, sendo que no estudo de Aguillera (2013) a maioria dos participantes foi classificada no extrato C enquanto que os participantes do presente estudo no B. Outra

possibilidade é de que os aprendizes tenham sido menos incentivados a buscar esse tipo de informação na internet por seus pais ou em suas escolas. Dessa forma, talvez fosse importante ampliar o acesso à internet a toda população. Diante de um mundo que vivencia o excesso de informação, seria importante também direcionar os alunos a sítios e guias de informações de qualidade, além de desenvolver recursos na internet que atraíam a atenção do jovem, aproveitando seu interesse pela internet.

Programas de Educação para a Carreira deveriam, ademais, incentivar os jovens a buscarem outras fontes para auxiliá-los no desenvolvimento, não somente os pais ou a internet, visto que os participantes não pareceram valorizar fontes alternativas a estas. Os conselheiros de orientação profissional, professores de Educação para a Carreira e os responsáveis de outras escolas obtiveram moda 1 e médias baixas. Os profissionais de Orientação Profissional nem sempre estão disponíveis nas escolas, principalmente nas públicas. As escolas nas quais os dados foram obtidos para a presente investigação não contam com tal profissional. No Brasil, em geral, a Orientação Profissional quando ofertada é em universidades por meio de serviços-escola ou em consultórios privados de Psicologia. Por sua vez, o modelo de Educação para a Carreira começa a ser difundido no Brasil, sendo o estudo mais completo e pioneiro o de Munhoz (2010).

Além disso, quando há um profissional da orientação – pedagogo ou psicólogo – nas escolas eles nem sempre são acessíveis a todos os alunos, alguns destes inclusive desconhecem a existência de tais profissionais, cujos serviços constam em matérias de propaganda da escola. Como ressaltado por Aguilera (2013), eventos informativos, como feiras de profissões e visita às escolas e universidades, geralmente dependem da iniciativa das escolas onde os alunos estudam e nem todas organizam ou participam de tais eventos. A exploração ou busca de informação acaba sendo individual. E, quando realizam algumas atividades, quais seriam? Neste estudo, com esta amostra, a Tabela 14 apresenta os resultados.

Tabela 14

Estatística descritiva (média, valores mínimo e máximo e desvio padrão) dos itens da subescala Atividades Realizadas para a totalidade da amostra (n=220).

Item	Enunciado	Mín.	Máx.	Moda	Média	D. P.
84	De conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos	1	4	3	2,31	,981
85	De encontros com empregadores	1	4	1	1,89	,923
86	De conferências de representantes do mundo do trabalho	1	4	1	1,91	,934
87	De meus cursos em diferentes matérias	1	4	3	2,68	,924
88	De cursos de educação à carreira	1	4	3	2,31	1,044
89	De minhas atividades paralelas à escola	1	4	3	2,65	,969
90	De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações profissionais	1	4	1	2,19	1,090
91	De visitas em escolas, colégios ou universidades	1	4	1	2,09	1,009
92	De minhas experiências de trabalho em casa	1	4	3	2,37	,968
93	De minha experiência de trabalho fora	1	4	1	2,37	1,108
94	De estágios em lugares de trabalho	1	4	1	2,02	1,156
95	De visitas em empresas ou indústrias	1	4	1	2,10	1,090
96	De minhas observações de pessoas no trabalho	1	4	3	2,85	,993

A subescala *Atividades Realizadas* se refere ao quanto de ajuda e/ou informação ele julga ter obtido por meio das atividades listadas. Nota-se a partir da Tabela 14 que em 7 dos 13 itens dessa subescala a moda foi 1. Ou seja, a maioria das respostas ficaram concentradas na possibilidade “nenhuma ajuda e/ou informação” foi obtida. Além disso, em nenhum dos itens a média foi maior que a média geral obtida no instrumento. Pode-se inferir, a partir disso, que apesar de considerarem a importância e o valor do trabalho em suas vidas, afirmado pela maior pontuação nessa escala, muitas das possibilidades de atividades a serem exploradas não estão sendo consideradas, como estágios em lugares de trabalho, visitas a escolas, universidades, empresas e conferências com representantes do mundo do trabalho. Os achados mostram relevantes pistas para a intervenção.

Comparando-se o desempenho dos adolescentes participantes da presente pesquisa com aqueles do estudo de Aguilera (2013), os jovens aprendizes obtiveram nessa subescala a moda 3 em quase todos os itens, com exceção do 91, com moda 2 e do 95, com moda 1. Pode-se depreender que os jovens aprendizes estão inseridos no mercado de trabalho em maior proporção em relação aos participantes do presente estudo e talvez isso possa ter influenciado uma pontuação aparentemente mais elevada. Além do parâmetro da moda, as médias de quase todos os itens dos aprendizes são maiores em relação aos adolescentes da presente pesquisa,

contudo somente estudos estatísticos inferenciais poderiam afirmar se essa diferença é realmente significativa. Ademais, pode-se inferir que os programas de qualificação profissional oferecidos aos jovens aprendizes estejam atendendo às necessidades de Educação para a Carreira e, conseqüentemente, aumentando seu nível de maturidade vocacional.

Em suma, as principais necessidades de Educação para a Carreira dos participantes deste estudo giram em torno das dimensões de planificação e exploração. Os resultados sugerem falta de algumas informações relevantes para a preparação à carreira, notadamente em relação aos aspectos considerados para a escolha e o conhecimento para pesquisa e conservação de emprego. Além disso, a principal ênfase dos programas de Educação para a Carreira devem recair sobre a dimensão da exploração desses participantes que devem ser incentivados a buscar auxílio de fontes mais variadas de informação e estimulados a realizar diversos tipos de atividades que promovam o autoconhecimento e o conhecimento do mundo das profissões, facilitando seu processo de desenvolvimento de carreira.

5.3 Interesses Profissionais

Nesta seção são apresentados os resultados relativos ao cálculo do Alpha de Crombach para os dados da presente amostra e, posteriormente, aos dados sobre os interesses profissionais obtidos por meio do instrumento BBT-Br. Primeiramente discorrer-se-á sobre os resultados em função da versão do BBT-Br específica para cada sexo. A seguir, os resultados serão apresentados e analisados em função também das variáveis procedência escolar e nível socioeconômico, organizados por forma (feminina e masculina). Optou-se por apresentar, sempre na mesma sequência, primeiro os resultados para o sexo feminino e posteriormente para o sexo masculino.

Para cada variável estudada (versão, procedência escolar e nível socioeconômico) são apresentados os dados descritivos e de comparação entre grupos. A seguir, são descritas as estruturas de inclinação profissional, cujos resultados estão sistematizados de acordo com a padronização técnica do instrumento (Achtnich, 1991).

5.3.1 Evidências psicométricas do Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br)

A fim de verificar a consistência interna do BBT-Br foi realizado o cálculo dos coeficientes de Alpha de Crombach. A Tabela 15 apresenta os resultados dos coeficientes gerais por radical em ambas as formas do instrumento (masculina e feminina) para os dados do presente estudo e de um estudo anterior.

Tabela 15

Comparativo dos Coeficientes Alpha do BBT-Br do estudo de Barrenha (2011) e do estudo atual

Radicais de Inclinação BBT-Br	Alpha de Crombach			
	Amostra feminina	Amostra feminina	Amostra Masculina	Amostra Masculina
	(Barrenha, 2011) (n=862)	atual (n=147)	(Barrenha, 2011) (n=720)	atual (n=73)
W	0,69	0,593	0,71	0,517
K	0,60	0,519	0,72	0,447
S	0,77	0,779	0,76	0,594
Z	0,79	0,806	0,82	0,657
V	0,74	0,674	0,82	0,665
G	0,75	0,767	0,79	0,748
M	0,61	0,628	0,74	0,552
O	0,57	0,691	0,71	0,627

Os coeficientes gerais encontrados nesta amostra apresentaram uma variação entre 0,519 e 0,806 na versão feminina e entre 0,447 e 0,748 na versão masculina. De acordo com Sisto (2007), esses valores são classificados como indicadores de níveis medianos de precisão do instrumento. Constituem-se em índices razoáveis da fidedignidade da técnica, atestando adequada consistência interna tanto para amostra feminina quanto para masculina do presente estudo.

5.3.2 Interesses Profissionais em função da versão (feminina/masculina)

A Tabela 16 mostra os resultados das análises descritivas e comparativas do BBT-Br para as versões feminina e masculina. Vale ressaltar que esta comparação só é possível levando-se em conta a equivalência das duas formas.

Tabela 16

Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br feminino e masculino, e comparação a partir das duas formas

Variável do BBT-Br		Feminino (N=147)		Masculino (N=73)		Comparação	
		Média	DP	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Escolhas no BBT-Br	Positivas	31,56	15,37	33,89	14,46	1,077	0,282
	Negativas	44,87	18,91	40,61	16,30	-1,645	0,101
	Neutras	19,55	10,20	21,49	11,62	1,264	0,208
Radicais (Fatores) Primários Positivos Ponderados	W	3,05	2,17	1,74	1,74	-4,845	0,000
	K	1,21	1,48	2,39	1,91	4,651	0,000
	S	3,09	1,82	3,21	1,86	0,485	0,628
	Z	2,84	1,74	2,72	1,69	-0,517	0,606
	V	2,75	1,62	3,30	1,90	2,233	0,027
	G	2,58	1,47	3,28	1,68	3,170	0,002
	M	1,79	1,51	1,70	1,51	-0,448	0,655
	O	2,96	1,82	3,01	1,76	0,184	0,854
Radicais (Fatores) Secundários Positivos Ponderados	W	3,66	2,22	4,52	2,20	2,693	0,008
	K	5,24	2,09	4,27	1,91	-3,334	0,001
	S	3,46	2,02	3,28	1,81	-0,660	0,510
	Z	3,32	2,02	3,48	1,80	0,583	0,561
	V	3,67	1,91	2,56	1,74	-4,152	0,000
	G	3,61	1,72	2,97	1,79	-2,533	0,012
	M	4,27	1,97	4,27	2,02	-0,017	0,986
	O	3,53	1,82	2,94	1,89	-2,210	0,026
Radicais (Fatores) Secundários Negativos Ponderados	w	5,27	2,62	4,02	2,17	-3,502	0,001
	k	3,34	2,21	4,20	2,17	2,725	0,007
	s	4,70	2,57	4,73	2,08	0,121	0,904
	z	4,30	2,73	4,38	2,21	0,226	0,822
	v	3,51	2,10	4,93	2,48	4,440	0,000
	g	3,73	2,48	4,20	2,51	1,319	0,189
	m	3,75	2,44	3,39	2,42	1,026	0,306
	o	2,93	2,49	4,00	2,64	2,910	0,004
Radicais (Fatores) Secundários Negativos Ponderados	w	4,29	2,54	5,09	2,63	2,158	0,032
	k	6,04	2,72	5,23	2,26	-2,347	0,020
	s	5,00	2,86	5,33	2,19	0,923	0,357
	z	5,00	3,11	4,71	2,54	-0,731	0,466
	v	6,25	2,61	4,28	2,27	-5,492	0,000
	g	5,49	2,79	5,10	2,66	-0,965	0,336
	m	6,20	2,77	5,86	2,84	-0,851	0,395
	o	6,57	3,14	4,98	2,83	-3,632	0,000

Os resultados apresentados na Tabela 16 permitem observar as semelhanças estatísticas entre os resultados das formas no que diz respeito aos índices de produtividade na técnica. Portanto, em geral, não houve muita diferença na maneira como os alunos efetuaram suas escolhas entre positivas, negativas e neutras, demonstrando que eles consideram de forma semelhante as possibilidades diante do universo das profissões a serem exploradas. Além disso, as médias dos índices de produtividade tanto no grupo feminino como no

masculino estão próximas das médias dos estudos normativos para o ensino público. Assim, pode-se inferir que esses jovens efetuam escolhas em conformidade com seu grupo de referência, apesar das especificidades da amostra do presente estudo de, com relação ao ensino médio regular, ter alunos somente do último ano e também da composição da amostra com alunos do ensino técnico.

A maneira como eles efetuam as escolhas e estão abertos às possibilidades é semelhante, mas a direção dessas escolhas, ou seja, suas inclinações motivacionais apresentam diferenças, como pode ser notado na Tabela 16. Com relação aos 8 radicais nas escolhas *primárias positivas* (ponderada) houve diferenças significativas em quatro deles, que são **W**, **K**, **V** e **G**. O radical **W**, que representa a feminilidade e o cuidar, apresentou maior média na amostra feminina, enquanto que **K**, **V** e **G**, representando, respectivamente o uso da força física, o uso da lógica e o mundo das ideias, apresentaram médias maiores no grupo masculino.

A ausência de diferença significativa nos radicais **O**, **S**, **Z** e **M**, indica que, em geral, homens e mulheres demonstraram preferência relativamente similares em direção à oralidade (**O**), ao senso social (**S**), à estética e à necessidade de reconhecimento (**Z**), indicando inclinações motivacionais no sentido de estar em contato com outras pessoas e se comunicar com elas. Além disso, ambos os grupos não apresentam preferência a atividades que envolvem manuseio de matérias, lidar com fatos passados e minúcias (**M**).

As rejeições ou escolhas *primárias negativas* (ponderada) também apresentaram diferenças significativas entre os radicais **W**, **K**, **V** e **G**, assim como na estrutura primária positiva, somando-se a eles o radical **O**. Nesse caso, as médias do radical **W** foi maior entre os jovens do sexo masculino e as médias de **K**, **V**, **G** e **O** maiores entre as jovens do sexo feminino. O resultado de contraste entre as estruturas positiva e negativa é esperado, visto que quanto mais há escolhas positivas por um radical, a tendência é que haja menos escolhas negativas nele, e vice-versa. Assim, a repetição das diferenças nos radicais escolhidos negativamente reforça os resultados da estrutura positiva.

No que diz respeito às escolhas *secundárias positivas*, houve diferenças significativas entre homens e mulheres entre as médias dos radicais **w**, **k** e **v** algumas diferenças encontradas também nas estruturas primárias, acrescentando-se o radical **o**. Apenas o radical **w** apresentou média maior para o sexo feminino, como nas escolhas *primárias positivas*. Os radicais **k**, **v** e **o** obtiveram médias maiores no grupo masculino. Aqui os radicais **k** e **v**, também, reforçam as escolhas *primárias positivas*.

Em síntese, de acordo com as escolhas primárias e secundárias o sexo feminino se projeta, predominantemente, nas imagens representadas pelo radical **W**. Enquanto o sexo masculino se projeta em **K**, **V** e **G** na estrutura primária positiva e em **k**, **v** e **o** na secundária.

Entre os radicais *secundários negativos*, as diferenças são entre os radicais **w**, **s**, **v** e **o**. O radical **w** é mais rejeitado pelo grupo masculino, enquanto nos radicais **k**, **v** e **o**, a média das rejeições é maior no grupo feminino. Mais uma vez as diferenças nas escolhas, em função do sexo reforçam as estereotípias. As moças se projetam em imagens que representam o universo da ternura e feminilidade, rejeitando a força física e a razão. Por sua vez, os rapazes se projetam em imagens que representam o universo da razão e rejeitam a ternura e feminilidade. Como oposições, como luta dos contrários a diferença se manifesta na unidade. As diferenças sexuais entre homens e mulheres são dadas e, simultaneamente, construídas. Os resultados destas diferenças nestes dados evidenciam a influência do processo de elaboração sociocultural nas escolhas. Meninas e meninos respondem de acordo com os padrões socialmente desejáveis.

A Tabela 17 mostra os resultados referentes às estruturas de inclinação dos participantes: primárias ponderadas e secundárias, positivas e negativas, em função da versão.

Tabela 17

Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) dos participantes (N=220) no BBT-Br em função das versões feminina e masculina

Forma	
Feminina (N=147)	Masculina (N=73)
Estruturas Primárias	
Positiva	S _{3,1} W _{3,0} O _{2,9} Z _{2,8} V _{2,7} G _{2,6} M _{1,8} K _{1,2} V _{3,3} G _{3,3} S _{3,2} O _{3,0} Z _{2,7} K _{2,4} W _{1,7} M _{1,7}
Negativa	K _{5,2} M _{4,3} V _{3,7} W _{3,6} O _{3,5} S _{3,4} Z _{3,3} G _{3,0} W _{4,5} K _{4,3} M _{4,3} Z _{3,5} S _{3,3} G _{3,0} O _{2,9} V _{2,5}
Estruturas Secundárias	
Positiva	w _{5,3} s _{4,7} z _{4,3} m _{3,7} g _{3,7} v _{3,5} k _{3,3} o _{2,9} v _{4,9} s _{4,7} z _{4,4} g _{4,2} k _{4,2} w _{4,0} o _{4,0} m _{3,4}
Negativa	o _{6,5} v _{6,2} m _{6,2} k _{6,0} g _{5,5} s _{5,0} z _{5,0} w _{4,3} m _{5,8} k _{5,3} s _{5,2} g _{5,1} w _{5,1} o _{5,0} z _{4,7} v _{4,3}

A Tabela 17 permite visualizar diferenças entre os sexos com relação às estruturas *primárias positivas* de inclinação profissional. Observa-se que as mulheres preferem atividades ligadas aos radicais **S**, **W**, **O** e **Z**, respectivamente relacionadas ao senso social (S), à feminilidade, ternura (W) e à oralidade (O). Já os homens escolheram os radicais **V**, **G** e **S** como principais, que indicam preferência por atividades relacionadas à objetividade e lógica

(V), ao mundo das ideias e criação (G) e também ao senso social (S). Essas diferenças são esperadas e vão ao encontro da literatura no que diz respeito ao tipo de escolhas profissionais realizadas por homens e mulheres.

O estudo de Leal (2013) também encontrou diferenças significativas ao comparar os resultados do sexo feminino e masculino a partir da AIP. Avaliando-se as escolhas totais do instrumento, verificou-se que houve diferenças com vantagens para o sexo masculino em quatro campos, a saber, Campo Físico/Matemático, Campo Cálculos/Finanças, Campo Organizacional/Administrativo e Campo Simbólico/Linguístico, relacionados às áreas de interesse típicas para este sexo, principalmente os três primeiros campos. Para o sexo feminino as preferências se concentraram em três campos, quais sejam, o Campo Manual/Artístico, o Campo Comportamental/Educacional e o Campo Biológico/Saúde, também associados aos estereótipos de carreiras femininas ligadas ao cuidar e ao educar.

Outros estudos destacam a diferença entre os sexos nas escolhas de carreira, como o de Santos e Melo-Silva (2005) que investigou a escolha pelos cursos do Campus da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto. Destacou-se a preferência dos homens por cursos caracterizados tradicionalmente por utilizar raciocínio, organização e cálculos, que podem ser associados ao radical V do BBT-Br, além da escolha por carreiras de maior prestígio social como por exemplo, medicina, enquanto que as mulheres preferiram as carreiras caracterizadas pelo cuidado e pela assistência (relacionado aos radicais W e S), com exceção dos cursos de Química e Farmácia. Resultados semelhantes foram encontrados por Leal (2013) e Teixeira et al. (2006) no contexto nacional e por Almeida et al. (2006), Cvencek et al. (2011), Saavedra et al. (2004) e Su et al. (2009) no contexto internacional. O estudo de Su et al. (2009) foi realizado com crianças, evidenciando que as diferenças de gênero já se iniciam na infância e são consistentes com o passar do tempo. Por isso, são necessárias intervenções mais precoces em nível de carreira para tentar desmistificar esses estereótipos, visto que as intervenções na adolescência, fase de importantes escolhas, são úteis, mas pouco podem fazer para vencer as barreiras de concepções já enraizadas nos jovens.

Os resultados referentes à estrutura de inclinação motivacional positiva primária são semelhantes aos dados das amostras normativas do instrumento. Em Jacquemin et al. (2006) os principais radicais da estrutura primária positiva feminina foram **S**, **O** e **Z**, diferenciando-se da estrutura do presente estudo somente em relação ao radical **W** que se encontra em posição acessória nos dados normativos. Também há semelhanças em comparação à amostra de Barrenha (2011) e Okino (2009), cujos radicais preferidos pelas estudantes foram **S**, **O**, **Z** e **W**, mudando apenas a hierarquia das preferências. Observa-se, portanto, que apesar de

algumas especificidades desta amostra em relação aos outros estudos, como a participação das alunas do ensino técnico, no caso do sexo feminino pode-se inferir que elas se comportam de maneira semelhante ao seu grupo de referência.

Com relação ao sexo masculino, os principais radicais da estrutura primária positiva são os mesmos da amostra normativa (Jacquemin, 2000) e do estudo de Barrenha (2011), mas numa sequência diferente. Nesses estudos citados, os estudantes do sexo masculino escolheram positivamente os radicais **S**, **G** e **V**. Já no estudo de Okino (2009), o principal radical escolhido pelos estudantes foi o **O**, enquanto que no presente estudo foi o **V**. Na sequência de preferência os fatores são os mesmos deste estudo: **G** e **S**. Observa-se assim, que os estudantes do presente estudo priorizam mais atividades que envolvam lógica e objetividade (**V**) em relação aos participantes dos demais estudos (Jacquemin, 2000; Okino, 2009). Dessa maneira houve certa diferença nas estruturas dos participantes dessa amostra em relação ao seu grupo de referência notadamente com referência à escolha pelo radical **V**. Uma hipótese para essa diferença é que enquanto as amostras dos referidos estudos são compostas somente por estudantes do ensino médio regular público, a presente pesquisa avaliou também estudantes do ensino técnico, cuja formação está mais relacionada a atividades técnicas que podem ser ligadas ao radical **V**. Entre os cursos técnicos dos quais os estudantes do sexo masculino provêm, muitos são da área de exatas, como eletrotécnica, eletrônica, mecatrônica e edificações, cursos que envolvem e valorizam sobremaneira o raciocínio lógico e a objetividade. Além disso, o presente estudo foi com finalistas do ensino médio (3º anos) enquanto a população dos demais estudos inclui os outros anos.

Nas estruturas *primárias negativas* também se observam diferenças entre os sexos. Os radicais **K**, **M** e **W** estão entre os quatro primeiros radicais nas estruturas dos dois grupos, porém em ordem diferente. No grupo feminino o radical **K**, relacionado ao uso da força física, é o mais rejeitado, enquanto que no grupo masculino o radical **W** é o mais rejeitado. Esses dados também corroboram a literatura, pois nos grupos normativos de Jacquemin (2000) e Jacquemin et al. (2006), e nos estudos de Barrenha (2011) e Okino (2009) o radical mais rejeitado pelos rapazes foi o **W** e pelas garotas foi **K**. Além disso, reforçam os dados da estrutura primária negativa, no sentido dessas diferenças entre as formas estarem ligadas aos papéis socialmente esperados para homens e mulheres, como apontado anteriormente.

No tocante às estruturas *secundárias positivas*, as diferenças estão mais fortes no primeiro radical escolhido por cada grupo, que também estão entre os preferidos na estrutura primária, confirmando os dados dessa estrutura. São eles o **w**, na estrutura secundária feminina, ligado a ambiente que envolve sensibilidade, ternura, em consonância com os

estudos de Barrenha (2011), Jacquemin et al. (2006) e Okino (2009) e o radical **v**, na estrutura secundária masculina ligado à razão. Os outros dois radicais preferidos nessa estrutura são os mesmos para os grupos feminino e masculino. São eles o **s** e o **z**, relacionados a ambientes que favoreçam contato social e reconhecimento, a estética. Cabe ressaltar que, assim como na estrutura primária, a escolha do radical **v** como preferido entre os homens diverge de outros estudos da literatura (Barrenha, 2011; Jacquemin, 2000; Okino, 2009) e confirma a inclinação para ambientes que priorizem a objetividade, possivelmente esta esteja mais enfatizada nesse grupo pela presença de alunos do ensino técnico, como já comentado anteriormente.

As estruturas *secundárias negativas* são divergentes na comparação entre as versões feminina e masculina. As estudantes rejeitaram mais os radicais **o**, **v** e **m**, relacionados a ambientes e instrumentos que envolvem oralidade, razão e manuseio de matérias. Os estudantes, por sua vez, rejeitaram os radicais **m**, **k** e **s**, que envolvem ambientes ligados ao manuseio de matéria, uso de força física e agressividade, e senso social.

Em síntese, os resultados do BBT-Br em função da forma, em geral, corroboram a literatura e evidenciam diferenças que podem ser relacionadas aos papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo. Dessa forma, pode-se depreender que as intervenções de carreira devem investigar o papel das questões do gênero na escolha do indivíduo e buscar desmistificar algumas pré-concepções e estereótipos, no sentido de visões mais igualitárias de gênero no mundo das profissões, como propõem Saavedra et al. (2010). Trata-se de um tema relevante para as intervenções.

5.3.3 Interesses Profissionais em função da procedência escolar

Em seguida, na Tabela 18 são apresentados os dados descritivos das escolhas no BBT-Br a partir da média e desvio padrão da amostra feminina em função da procedência escolar, assim como, os resultados da comparação estatística.

Tabela 18

Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br feminino, do ensino médio regular e técnico, e comparação a partir da procedência escolar

Variável do BBT-Br		Ensino Médio Regular (N=91)		Ensino Técnico (N=56)		Comparação	
		Média	DP	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Escolhas no BBT-Br	Positivas	27,17	12,69	38,69	16,72	-4,429	0,000
	Negativas	51,01	16,53	34,91	18,40	5,491	0,000
	Neutras	17,81	9,79	22,39	10,30	-2,699	0,008
Radicais (Fatores) Primários Positivos Ponderados	W	2,67	2,00	3,67	2,31	-2,795	0,006
	K	1,04	1,34	1,48	1,66	-1,754	0,082
	S	2,69	1,57	3,74	2,01	-3,321	0,001
	Z	2,46	1,54	3,47	1,87	-3,550	0,001
	V	2,18	1,44	3,67	1,46	-6,074	0,000
	G	2,22	1,35	3,15	1,50	-3,867	0,000
	M	1,56	1,40	2,18	1,62	-2,440	0,016
	O	2,78	1,76	3,26	1,90	-1,580	0,116
Radicais (Fatores) Primários Negativos Ponderados	W	4,12	2,16	2,93	2,13	3,262	0,001
	K	5,70	1,91	4,50	2,16	3,521	0,001
	S	3,96	1,88	2,66	1,99	3,970	0,000
	Z	3,86	1,91	2,44	1,90	4,366	0,000
	V	4,32	1,79	2,61	1,63	5,773	0,000
	G	4,15	1,64	2,74	1,69	4,994	0,000
	M	4,76	1,85	3,50	1,94	3,925	0,000
	O	3,83	1,74	3,05	1,87	2,563	0,011
Radicais (Fatores) Secundários Positivos	w	4,55	2,25	6,44	2,77	-4,538	0,000
	k	2,91	2,06	4,05	2,28	-3,126	0,002
	s	4,11	2,26	5,66	2,76	-3,534	0,001
	z	3,61	2,57	5,43	2,62	-4,112	0,000
	v	3,04	1,78	4,26	2,36	-3,336	0,001
	g	3,19	2,13	4,60	2,76	-3,516	0,001
	m	3,21	2,19	4,62	2,59	-3,516	0,001
	o	2,52	2,35	3,60	2,60	-2,595	0,010
Radicais (Fatores) Secundários Negativos	w	4,93	2,39	3,26	2,47	4,046	0,000
	k	6,83	2,60	4,76	2,41	4,805	0,000
	s	5,79	2,70	3,73	2,66	4,505	0,000
	z	5,92	3,02	3,50	2,67	4,926	0,000
	v	6,93	2,35	5,16	2,66	4,216	0,000
	g	6,33	2,55	4,12	2,65	5,013	0,000
	m	6,91	2,37	5,05	3,01	3,928	0,000
	o	7,35	2,94	5,30	3,08	4,023	0,000

Notam-se, a partir da Tabela 18, diferenças significativas entre as médias de escolhas positivas, negativas e neutras em função da procedência escolar. As alunas do ensino médio técnico escolheram mais fotos positivas e neutras e menos fotos negativas em relação às alunas do ensino médio regular. Isso demonstra uma atitude diferente desses grupos frente às possibilidades do mundo do trabalho. As alunas do ensino técnico parecem mais abertas a essas possibilidades do que as alunas do ensino médio regular. Essa diferença quanto aos

índices de produtividade entre as alunas dos diferentes grupos refletiu nas escolhas de cada radical, resultando em diferenças significativas em quase todos os radicais positivos primários e em todos os demais radicais, ou seja, primários negativos e secundários positivos e negativos. A exceção entre os primários positivos é dos radicais **K** e **O**. A ausência de diferença significativa em **K** seria esperada já que se trata de um radical comumente rejeitado pelas mulheres (Barrenha, 2011; Jacquemin et al., 2006; Okino, 2009) e com relação ao **O**, nota-se que ambos os grupos valorizam a oralidade.

Após os resultados descritivos e a comparação estatística entre os grupos, estão apresentadas na Tabela 19 as preferências e rejeições das participantes do ensino médio regular e do técnico. Nela estão contidos os dados sobre as estruturas de inclinação motivacional primárias ponderadas e secundárias em relação às escolhas positivas e negativas para cada grupo.

Tabela 19

Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) das participantes (N=147) do sexo feminino no BBT-Br em função da procedência escolar

		Procedência escolar																
		Ensino Médio Regular (N=91)						Ensino Técnico (N=56)										
Estruturas Primárias																		
Positiva		O _{2,8}	S _{2,7}	W _{2,6}	Z _{2,4}	G _{2,2}	V _{2,2}	M _{1,5}	K _{1,0}		S _{3,7}	V _{3,6}	W _{3,6}	O _{3,5}	Z _{3,4}	G _{3,1}	M _{2,2}	K _{1,5}
Negativa		K _{5,7}	M _{4,7}	V _{4,3}	W _{4,1}	G _{4,1}	S _{3,9}	Z _{3,8}	O _{3,8}		K _{4,5}	M _{3,5}	O _{3,0}	W _{2,9}	G _{2,7}	S _{2,6}	V _{2,6}	Z _{2,4}
Estruturas Secundárias																		
Positiva		w _{4,5}	s _{4,1}	z _{3,6}	g _{3,2}	v _{3,0}	m _{3,2}	k _{2,9}	o _{2,5}		w _{6,4}	s _{5,6}	z _{5,4}	g _{4,6}	m _{4,6}	v _{4,2}	k _{4,0}	o _{3,6}
Negativa		o _{7,3}	v _{6,9}	m _{6,9}	k _{6,8}	g _{6,3}	z _{5,9}	s _{5,8}	w _{4,9}		o _{5,3}	m _{5,3}	v _{5,1}	k _{4,7}	g _{4,1}	s _{3,7}	z _{3,5}	w _{3,2}

A Tabela 19 permite observar diferenças com relação à sequência de preferência dos fatores das *escolhas ponderadas positivas* entre as estudantes do ensino médio regular e do técnico. Nota-se que **S**, **W** e **O** estão entre os preferidos nos dois grupos e estão relacionados à feminilidade pela sensibilidade e afetuosidade características do radical **W**, à necessidade de estar em contato com os outros, relacionada ao radical **S** e a questão da oralidade, seja pela necessidade de comunicação (Or) ou pela nutrição (On). A preferência pelo radical **O**, indicando inclinação para atividades que envolvam oralidade, é esperada para as estudantes do terceiro ano do ensino médio regular, visto que se apresentou como o segundo radical preferido na amostra de Okino (2009). Observa-se, contudo, que este também é um radical

relativamente valorizado pelas estudantes do ensino técnico, no sentido de que possui média muito próxima dos três principais radicais da estrutura. A inclinação prioritária pelo radical **V** não é esperada para o sexo feminino, a partir dos estudos normativos (Barrenha, 2011; Jacquemin et al., 2006; Okino, 2009). No caso das alunas do ensino técnico, a presença desse radical entre os principais na estrutura primária positiva pode estar associada à própria escolha por carreiras técnicas, pois em geral eles demandam uso da organização e da lógica em seus ambientes e funções, notadamente alguns cursos da área de exatas frequentados por elas como edificações e eletrônica.

No tocante à *estrutura ponderada negativa*, verifica-se que o **V** é o terceiro mais rejeitado para o ensino médio regular, mas é o segundo preferido entre as alunas do ensino técnico, assim como o **O** é o terceiro rejeitado no ensino técnico, mas é o preferido no ensino médio. Mantém-se, no caso das escolhas negativas, a tendência observada na estrutura positiva de similaridade entre alguns radicais que seriam esperados para o sexo feminino, como a rejeição por **K** e **M** e mantêm-se também as divergências com relação aos radicais **O** e **V**, reforçando seus resultados. As jovens, portanto, rejeitaram principalmente atividades que envolvem uso da força física e manuseio de matéria.

Com relação à *estrutura secundária*, no caso das *escolhas positivas* houve bastante semelhança entre os grupos. Os únicos que não correspondem à mesma sequência são **m** e **v** (ordem inversa), mas pode-se observar na Tabela 19 que suas médias são valores próximos. Nesse sentido, com relação aos ambientes e instrumentos profissionais as escolhas positivas se aproximam, com preferência para aqueles que envolvem afetividade e feminilidade (**w**), o senso social (**s**) e a necessidade de mostrar-se (**z**). Nas *estruturas secundárias negativas* os perfis dos grupos também se assemelham. Os principais radicais são **o**, indicando rejeição a ambientes que envolvem oralidade em ambos os grupos. Os dois radicais que seguem são os mesmos, porém em ordem inversa, indicando rejeição dos grupos por ambientes ligados ao uso da objetividade (**v**) e da matéria (**m**).

Em suma, com relação ao sexo feminino, no que se refere à comparação estatística entre as médias dos índices de produtividade, a diferença entre os grupos está evidenciada nas escolhas positivas, negativas e neutras e em quase todos os radicais de inclinação. Já a principal diferença em relação à procedência escolar nas estruturas de inclinação refere-se à presença do radical **V** entre os preferidos das alunas do ensino técnico, possivelmente relacionado à escolha por cursos técnicos. Como este radical é um dos escolhidos pelo sexo masculino, a escolha por este grupo do sexo feminino evidencia que moças também se interessam pela área de Exatas, mais uma pista para a intervenção.

Assim como foram apresentados os dados para o grupo feminino em função da procedência escolar, apresentam-se, a seguir, os resultados do grupo masculino, também em função da referida variável. Primeiramente são apresentadas as estatísticas descritivas e de comparação entre os grupos do ensino médio regular e técnico na Tabela 20 e posteriormente, as estruturas de inclinação motivacional na Tabela 21.

Tabela 20

Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br masculino, do ensino médio regular e técnico, e comparação a partir da procedência escolar

Variável do BBT-Br		Ensino Médio (N=40)		Ensino Técnico (N=33)		Comparação	
		Média	DP	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Escolhas no BBT-Br	Positivas	35,17	14,56	32,33	14,40	0,834	0,407
	Negativas	40,45	17,29	40,82	15,28	-0,095	0,924
	Neutras	20,37	10,80	22,85	12,58	-0,904	0,369
Radical (Fatores) Primários Positivos Ponderados	W	2,12	2,04	1,27	1,15	2,243	0,028
	K	2,45	1,85	2,33	2,01	0,258	0,797
	S	3,47	1,91	2,91	1,77	1,299	0,198
	Z	3,07	1,82	2,28	1,43	2,068	0,042
	V	2,92	1,84	3,75	1,90	-1,893	0,062
	G	3,32	1,52	3,22	1,87	0,245	0,807
	M	1,90	1,60	1,45	1,39	1,255	0,214
	O	3,10	1,69	2,91	1,87	0,457	0,649
Radicais (Fatores) Primários Negativos Ponderados	W	4,20	2,21	4,91	2,15	-1,380	0,172
	K	4,37	1,90	4,15	1,95	0,493	0,623
	S	3,16	1,82	3,42	1,83	-0,610	0,544
	Z	3,21	1,80	3,81	1,78	-1,436	0,155
	V	2,93	1,89	2,10	1,45	2,068	0,042
	G	2,91	1,66	3,04	1,81	-0,326	0,745
	M	4,37	2,18	4,15	1,85	0,466	0,643
	O	3,05	2,02	2,82	1,74	0,518	0,606
Radicais (Fatores) Secundários Positivos	w	3,90	2,26	4,18	2,08	-0,549	0,585
	k	4,32	2,31	4,06	2,01	0,515	0,608
	s	4,70	2,16	4,78	2,01	-0,178	0,859
	z	4,47	2,25	4,27	2,18	0,387	0,700
	v	4,82	2,40	5,06	2,61	-0,401	0,690
	g	4,70	2,42	3,60	2,53	1,881	0,064
	m	3,92	2,55	2,75	2,12	2,095	0,040
	o	4,32	2,60	3,60	2,68	1,158	0,251
Radicais (Fatores) Secundários Negativos	w	5,30	2,72	4,84	2,55	0,726	0,470
	k	5,25	2,55	5,21	1,90	0,071	0,944
	s	5,37	2,29	5,27	2,09	0,197	0,844
	z	4,72	2,79	4,69	2,25	0,047	0,962
	v	4,67	2,23	3,82	2,25	1,623	0,109
	g	4,82	2,46	5,45	2,89	-1,005	0,318
	m	5,57	2,97	6,21	2,68	-0,953	0,344
	o	4,72	2,79	5,30	2,89	-0,867	0,389

Diversamente do que foi observado nos resultados com o grupo feminino, o grupo masculino não apresentou diferenças significativas nos índices de produtividade em função da procedência escolar, denotando que eles estão abertos de forma semelhante às possibilidades do mundo profissional. As diferenças nas escolhas *primárias positivas* foram encontradas somente entre os radicais **W** e **Z**, nos quais os alunos do ensino médio obtiveram médias maiores em relação aos alunos do ensino técnico. Observa-se ainda no radical **V** ($p=0,062$) uma tendência a apresentar diferença favorável ao grupo do ensino técnico. Por sua vez, nas rejeições ou escolhas *primárias negativas* houve diferença apenas no radical **V**, com média maior para o grupo do ensino regular.

Com relação às escolhas *secundárias positivas*, somente o radical **m**, no caso da estrutura positiva, apresentou diferença significativa e tendência em **g**, favorável ao ensino regular. Nas rejeições não foram observadas diferenças entre os dois grupos. Nota-se, portanto, que quanto à forma de escolher os radicais de inclinação, os homens obtiveram resultados mais semelhantes entre si do que as mulheres, quando comparados em relação à sua procedência escolar.

Tabela 21

Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) dos participantes (N=73) do sexo masculino no BBT-Br em função da procedência escolar

Procedência escolar		
	Ensino Médio Regular (N=40)	Ensino Técnico (N=33)
Estruturas Primárias		
Positiva	S _{3,4} G _{3,3} O _{3,1} Z _{3,0} V _{2,9} K _{2,4} W _{2,1} M _{1,9}	V _{3,7} G _{3,2} O _{2,9} S _{2,9} K _{2,3} Z _{2,3} M _{1,4} W _{1,2}
Negativa	K _{4,3} M _{4,3} W _{4,2} Z _{3,2} S _{3,1} O _{3,0} V _{2,9} G _{2,9}	W _{4,9} K _{4,1} M _{4,1} Z _{3,8} S _{3,4} G _{3,0} O _{2,8} V _{2,1}
Estruturas Secundárias		
Positiva	V _{4,8} S _{4,7} g _{4,7} Z _{4,4} k _{4,3} O _{4,3} m _{3,9} w _{3,9}	V _{5,0} S _{4,8} Z _{4,2} W _{4,2} k _{4,0} g _{3,6} O _{3,6} m _{2,7}
Negativa	m _{5,5} S _{5,3} w _{5,3} k _{5,2} g _{4,8} Z _{4,7} O _{4,7} v _{4,6}	m _{6,2} g _{5,4} O _{5,3} S _{5,2} k _{5,2} W _{4,8} Z _{4,7} v _{3,8}

Verifica-se a partir da Tabela 21 que o principal fator da *estrutura primária positiva* é diferente nos dois grupos. Enquanto os alunos do ensino médio regular demonstram maior interesse por atividades que priorizem o senso social (**S**), os alunos do ensino técnico priorizam atividades que envolvem a lógica, a objetividade (**V**). Essa é a diferença principal

entre os dois grupos em função da procedência escolar, favorável aos alunos do ensino técnico tanto do sexo feminino, como já descrito, quanto masculino.

Os dois radicais que seguem na *estrutura primária positiva* são os mesmos, **G** e **O**, relacionados às atividades que envolvem o estudo, o mundo das ideias e a oralidade. No caso dos alunos do ensino técnico, os radicais **O** e **S** têm média próxima, denotando que esses estudantes também demonstram interesse por atividades que envolvem o senso social. Quando foi avaliado o grupo masculino como um todo (Tabela 16 e Tabela 17) em comparação ao feminino, sugeriu-se que a presença do radical **V** entre os preferidos fosse influência dos alunos do ensino técnico que também compunham a amostra junto aos alunos do ensino médio regular. Tal conjectura pode ser confirmada quando se compara os alunos separadamente por procedência escolar.

A preferência por **V** entre os estudantes do ensino técnico já era esperada a partir do estudo realizado com os resultados preliminares da presente pesquisa (Fracalozzi, Leal, et al., 2012). Foram avaliados os alunos dos cursos de exatas, que compõem parte da amostra masculina de curso técnico (cursos de eletrônica, eletrotécnica e mecatrônica) e o radical **V** foi o mais escolhido entre eles em consonância com os estudos de Jacquemin (2000) com universitários dessa área.

Em relação às *estruturas primárias negativas*, os três fatores mais rejeitados são os mesmos para os dois grupos, porém em ordem diferente. Os participantes do ensino médio regular apresentaram rejeição em **K**, **M** e **W**, que se relacionam a atividades que envolvem uso da força, manuseio de matéria e fatos passados, e feminilidade, respectivamente. Para os alunos do ensino técnico a rejeição foi mais forte para as atividades relacionadas à feminilidade (**W**) e posteriormente vieram os fatores **K** e **M**.

Nas *estruturas secundárias positivas*, **v** e **s** aparecem como radicais preferidos em ambos os grupos, denotando preferência por ambientes e instrumentos ligados à lógica e à objetividade, mas também que favoreçam o contato social. Nota-se que o radical **v** só estava presente entre os preferidos na estrutura primária dos alunos do ensino técnico e nesse momento aparece na estrutura dos alunos do ensino médio regular. Outro radical entre os preferidos no ensino regular é o **g**, relacionado aos estudos, ao mundo das ideias. Enquanto no ensino técnico é o **z**, que significa necessidade de reconhecimento.

Entre as *estruturas secundárias negativas*, a rejeição pelo radical **m** foi comum entre os grupos, sendo este radical ligado ao manuseio de matéria e a lidar com fatos passados, representados em algumas fotos por atividades ocupacionais desvalorizadas social e economicamente no contexto brasileiro. Nos demais radicais os grupos divergiram. Os alunos

do ensino médio rejeitaram também o radical **s**, o que contrasta com a presença desse radical também entre os preferidos na estrutura secundária. Isso pode estar relacionado com as duas vertentes do radical (**Se** – empreendedorismo; **Sh** – ajuda). Isto é, os alunos podem estar dando preferência a uma vertente enquanto rejeitam a outra.

Vale ressaltar aqui a pesquisa de Leal (2013) que também avaliou os interesses profissionais em função da procedência escolar encontrando algumas diferenças entre os alunos do ensino médio regular e os do técnico. A partir da especificidade da técnica do BBT-Br de possuir as versões para cada sexo, os resultados da presente pesquisa foram apresentados considerando-se cada versão. Já Leal, que utilizou como técnica de avaliação dos interesses profissionais a AIP, apresentou seus resultados abordando ambos os sexos. A referida autora encontrou diferenças nas maneiras que os alunos efetuaram suas escolhas, sugerindo que “os alunos do ensino técnico possuem interesses mais definidos e se identificam mais com o mundo das ocupações [...]” (p. 107). Resultado semelhante foi encontrado na presente pesquisa com relação ao sexo feminino, pois as alunas do ensino técnico obtiveram um maior número de escolhas positivas e menor número de escolhas negativas, sinalizando uma maior abertura ao mundo profissional. Contudo, o mesmo não foi encontrado para o sexo masculino. Como os participantes da presente pesquisa e os do estudo de Leal (2013) são em grande parte os mesmos, certa correspondência entre os resultados era esperada. É possível dizer que o fato do estudo de Leal possuir maioria feminina entre seus participantes (67,2%) pode ter influenciado os resultados. Outros estudos podem aprofundar nesta linha investigativa.

5.3.4 Interesses profissionais em função do nível socioeconômico

Nessa subseção são descritos os resultados referentes ao BBT-Br em função da classificação socioeconômica, de acordo com a ABEP. Seguir-se-á a mesma sequência da subseção anterior, apresentando-se inicialmente os resultados das análises descritivas e comparações entre os grupos para a versão feminina e posteriormente as estruturas de inclinação motivacional, depois a mesma sequência para a versão masculina.

A seguir a Tabela 22 apresenta os resultados do BBT-Br feminino em função do nível socioeconômico. Como já foi mencionado anteriormente, o grupo AB engloba os participantes classificados nos extratos A1, A2, B1 e B2 e o grupo CD, os participantes dos

extratos C1, C2 e D, conforme o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2012) do poder de compra.

Tabela 22

Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br feminino, do grupo AB e grupo CD, e comparação a partir da classificação socioeconômica

Variável do BBT-Br		Grupo AB (N=96)		Grupo CD (N=51)		Comparação	
		Média	DP	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Escolhas no BBT-Br	Positivas	31,55	16,10	31,59	14,04	-0,014	0,989
	Negativas	45,29	19,47	44,10	17,95	0,363	0,717
	Neutras	19,15	9,93	20,31	10,75	-0,654	0,514
Radicais (Fatores) Primários Positivos Ponderados	W	3,06	2,26	3,04	2,02	0,062	0,951
	K	1,35	1,65	0,94	1,04	1,847	0,067
	S	3,03	1,85	3,20	1,77	-0,552	0,582
	Z	2,86	1,80	2,81	1,65	0,168	0,867
	V	2,65	1,65	2,94	1,54	-1,034	0,303
	G	2,61	1,48	2,51	1,48	0,408	0,684
	M	1,79	1,59	1,80	1,37	-0,046	0,963
	O	3,02	1,89	2,86	1,71	0,498	0,619
Radicais (Fatores) Secundários Negativos Ponderados	W	3,60	2,22	3,78	2,23	-0,467	0,641
	K	5,23	2,21	5,27	1,85	-0,125	0,901
	S	3,53	2,06	3,33	1,96	0,578	0,564
	Z	3,36	1,98	3,25	2,11	0,297	0,767
	V	3,73	1,89	3,55	1,97	0,556	0,579
	G	3,68	1,80	3,48	1,80	0,664	0,508
	M	4,28	2,05	4,27	1,84	0,020	0,984
	O	3,54	1,90	3,53	1,69	0,039	0,969
Radicais (Fatores) Secundários Positivos	w	5,22	2,73	5,37	2,42	-0,338	0,736
	k	3,44	2,38	3,15	1,87	0,758	0,450
	s	4,59	2,57	4,90	2,56	-0,691	0,490
	z	4,37	2,74	4,17	2,74	0,418	0,677
	v	3,65	2,14	3,23	2,01	1,157	0,249
	g	3,63	2,50	3,92	2,45	-0,664	0,508
	m	3,73	2,63	3,80	2,05	-0,176	0,861
	o	2,89	2,61	3,02	2,27	-0,285	0,776
Radicais (Fatores) Secundários Negativos	w	4,42	2,54	4,06	2,56	0,833	0,406
	k	6,11	2,85	5,92	2,47	0,409	0,683
	s	5,19	2,95	4,64	2,67	1,111	0,268
	z	4,89	3,06	5,19	3,23	-0,554	0,580
	v	6,23	2,63	6,31	2,59	-0,186	0,853
	g	5,55	2,88	5,37	2,65	0,370	0,712
	m	6,33	2,84	5,96	2,66	0,773	0,441
	o	6,54	3,22	6,62	3,04	-0,157	0,876

A Tabela 22 permite visualizar que não houve diferença significativa entre as médias das participantes em relação aos índices de produtividade. Assim, depreende-se que essas jovens estão igualmente abertas às possibilidades do mundo do trabalho. Além disso, não

foram detectadas diferenças significativas em relação às médias dos radicais de inclinação. Pode-se depreender, portanto, que o nível socioeconômico não foi um fator discriminante das suas inclinações motivacionais de carreira.

A Tabela 23 apresenta as estruturas de inclinação profissional primária ponderada e secundária referente à forma feminina para os grupos socioeconômicos classificados como AB e CD.

Tabela 23

Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) das participantes (N=147) do sexo feminino no BBT-Br em função do nível socioeconômico

Nível socioeconômico	
Grupo AB (N=96)	Grupo CD (N=51)
Estruturas Primárias	
Positiva	W _{3,0} S _{3,0} O _{3,0} Z _{2,8} V _{2,6} G _{2,6} M _{1,8} K _{1,3} S _{3,2} W _{3,0} V _{2,9} O _{2,8} Z _{2,8} G _{2,3} M _{1,8} K _{0,9}
Negativa	K _{5,2} M _{4,3} V _{3,7} G _{3,7} W _{3,6} O _{3,5} S _{3,5} Z _{3,3} K _{5,2} M _{4,2} W _{3,8} V _{3,5} O _{3,5} G _{3,5} S _{3,3} Z _{3,2}
Estruturas Secundárias	
Positiva	w _{5,2} s _{4,6} z _{4,3} m _{3,7} v _{3,6} g _{3,6} k _{3,4} o _{2,9} w _{5,3} s _{4,9} z _{4,1} g _{3,9} m _{3,8} v _{3,2} k _{3,1} o _{3,0}
Negativa	o _{6,5} m _{6,3} v _{6,2} k _{6,1} g _{5,5} s _{5,2} z _{4,9} w _{4,4} o _{6,6} v _{6,3} m _{5,9} k _{5,9} g _{5,3} z _{5,2} s _{4,6} w _{4,0}

Observa-se a partir da Tabela 23 que os radicais de inclinação mais escolhidos na *estrutura primária positiva* das participantes classificados no grupo AB, a saber, **W**, **S** e **O**, possuem médias iguais. Neste caso, pode-se inferir que, de maneira geral, elas se interessam por atividades que envolvam tanto a feminilidade, quanto o senso social e a oralidade. Os radicais **S** e **W** também foram os principais na estrutura primária das participantes do grupo CD, porém, também aparece o radical **V** na terceira posição, indicando que também se interessam por atividades que priorizem a lógica e a objetividade. Nesta análise pode-se concluir que enquanto o grupo classificado como AB apresenta interesse em comunicação (**O**) o grupo CD interessa-se mais por razão e objetividade (**V**), provavelmente pelo pragmatismo que a vida impõe aos que possuem menos recursos econômicos. Nota-se, portanto, que apesar da semelhança estatística, existem diferenças, ainda que sutis, entre as preferências das estudantes classificadas no grupo AB e no grupo CD.

Nas *estruturas primárias negativas*, os dois primeiros radicais mais rejeitados pelas participantes dos dois grupos são os mesmos, **K**, ligado ao uso da força física e **M**,

relacionado ao manuseio de matéria e lidar com fatos passados. O radical menos rejeitado de ambos os grupos foi o **Z**, ligado à estética e ao reconhecimento, evidenciando que, apesar de não estar entre os primeiros na estrutura primária positiva, trata-se de um aspecto valorizado por elas, talvez não de forma tão consciente.

No que tange às *estruturas secundárias positivas*, os radicais principais preferidos pelas estudantes do grupo AB são os mesmos e na mesma sequência daqueles preferidos pelas participantes do grupo CD. São eles **w**, **s** e **z**, que representam ambientes e instrumentos ligados à feminilidade, ao senso social e à necessidade de mostrar-se, ligado ao belo. Observa-se que **s** e **w** também estão presentes entre os radicais principais na estrutura primária positiva, reforçando essa preferência, enquanto que o radical **z** estava em posição acessória na estrutura primária.

Com relação às *estruturas secundárias negativas*, nota-se também certa semelhança entre os grupos. Os principais radicais dessa estrutura são **o**, **m** e **v**, na mesma sequência para o grupo AB e para o CD **o**, **v** e **m**. Isso denota que as jovens em geral rejeitam ambientes e instrumentos relacionados à oralidade, ao manuseio da matéria e à objetividade. Portanto, pode se observar que, de uma maneira geral, há bastante semelhança entre as estruturas positivas e negativas, primárias e secundárias nos dois grupos, com apenas algumas diferenciações. Nesse sentido, observa-se que, tanto as estruturas de inclinação motivacional quanto as médias de escolhas são similares, reforçando a hipótese de que o nível socioeconômico familiar não foi um fator discriminante nas rejeições profissionais das adolescentes.

Em seguida apresentam-se os dados descritivos e comparativos referentes ao sexo masculino, em função do nível socioeconômico. Seguem na Tabela 24 as médias dos índices de produtividades e das escolhas em cada radical de inclinação para os grupos e a comparação estatística entre eles.

Tabela 24

Estatística descritiva (média, desvio padrão) dos resultados no BBT-Br masculino, do grupo AB e grupo CD e comparação a partir da classificação socioeconômica

Variável do BBT-Br		Grupo AB (N=59)		Grupo CD (N=14)		Comparação	
		Média	DP	Média	DP	t	p
Escolhas no BBT-Br	Positivas	34,88	14,29	29,71	14,95	1,206	0,232
	Negativas	40,06	17,15	42,93	12,36	-0,717	0,479
	Neutras	21,05	11,89	23,35	10,61	-0,665	0,508
Radicais (Fatores) Primários Positivos Ponderados	W	1,74	1,70	1,71	1,94	0,060	0,952
	K	2,47	1,86	2,07	2,16	0,706	0,482
	S	3,35	1,87	2,64	1,74	1,295	0,200
	Z	2,85	1,70	2,14	1,53	1,428	0,158
	V	3,40	1,85	2,89	2,13	0,892	0,375
	G	3,39	1,70	2,82	1,55	1,138	0,259
	M	1,78	1,58	1,37	1,15	0,937	0,352
	O	2,88	1,55	3,57	2,47	-0,999	0,333
Radicais (Fatores) Secundários Negativos Ponderados	W	4,47	2,36	4,71	1,38	-0,499	0,621
	K	4,18	1,88	4,64	2,09	-0,799	0,427
	S	3,29	1,94	3,21	1,20	0,151	0,880
	Z	3,34	1,89	4,07	1,25	-1,740	0,093
	V	2,53	1,73	2,68	1,86	-0,277	0,783
	G	2,87	1,77	3,39	1,45	-1,015	0,314
	M	4,25	2,08	4,35	1,86	-0,169	0,866
	O	3,05	1,87	2,50	1,99	0,979	0,331
Radicais (Fatores) Secundários Positivos	w	4,05	2,09	3,93	2,55	0,188	0,851
	k	4,39	2,11	3,43	2,31	1,501	0,138
	s	4,78	2,06	4,57	2,24	0,334	0,739
	z	4,52	2,24	3,78	2,00	1,129	0,263
	v	5,13	2,36	4,07	2,86	1,451	0,151
	g	4,44	2,57	3,21	2,04	1,659	0,101
	m	3,51	2,52	2,93	1,98	0,802	0,425
	o	4,05	2,59	3,78	2,96	0,335	0,739
Radicais (Fatores) Secundários Negativos	w	5,00	2,64	5,50	2,68	-0,635	0,527
	k	5,17	2,33	5,50	1,99	-0,488	0,627
	s	5,23	2,17	5,71	2,33	-0,729	0,468
	z	4,64	2,65	5,00	2,07	-0,468	0,642
	v	4,17	2,35	4,78	1,84	-0,912	0,365
	g	5,03	2,79	5,43	2,10	-0,496	0,622
	m	5,83	2,92	6,00	2,57	-0,199	0,843
	o	4,98	2,96	5,00	2,28	-0,020	0,984

A Tabela 24 mostra que não há diferença significativa entre os grupos com relação às médias dos índices de produtividade, sendo possível inferir que esses estudantes, em geral, estão abertos às possibilidades de profissões e apresentam médias de escolhas semelhantes aos padrões normativos para o sexo masculino (Jacquemin, 2000). Além disso, não houve diferenças significativas entre as escolhas dos radicais de inclinação.

Tabela 25

Estruturas médias de inclinação profissional primárias ponderadas e secundárias (positivas e negativas) dos participantes do sexo masculino (N=73) no BBT-Br em função do nível socioeconômico

		Nível socioeconômico																
		Grupo AB (N=59)							Grupo CD (N=14)									
		Estruturas Primárias																
Positiva		V _{3,4}	G _{3,4}	S _{3,3}	O _{2,9}	Z _{2,8}	K _{2,4}	M _{1,8}	W _{1,7}		O _{3,5}	V _{2,9}	G _{2,8}	S _{2,6}	Z _{2,1}	K _{2,0}	W _{1,7}	M _{1,3}
Negativa		W _{4,4}	M _{4,2}	K _{4,2}	Z _{3,3}	S _{3,3}	O _{3,0}	G _{2,8}	V _{2,5}		W _{4,7}	K _{4,6}	M _{4,3}	Z _{4,0}	G _{3,4}	S _{3,2}	V _{2,6}	O _{2,5}
		Estruturas Secundárias																
Positiva		v _{5,1}	s _{4,8}	z _{4,5}	g _{4,4}	k _{4,4}	w _{4,0}	o _{4,0}	m _{3,5}		s _{4,5}	v _{4,0}	w _{3,9}	o _{3,8}	z _{3,8}	k _{3,4}	g _{3,2}	m _{2,9}
Negativa		m _{6,3}	s _{5,2}	k _{6,1}	g _{5,5}	w _{4,4}	o _{6,5}	z _{4,9}	v _{6,2}		m _{6,0}	s _{5,7}	w _{5,5}	k _{5,5}	g _{5,4}	z _{5,0}	o _{5,0}	v _{4,8}

A Tabela 25 mostra as estruturas de inclinação *primárias e secundárias* para o sexo masculino em relação ao nível socioeconômico. Nos dois grupos os radicais **V**, **G**, **S** e **O** foram mais escolhidos, mudando apenas as posições na hierarquia. No grupo AB o principal radical é o **V**, enquanto que no grupo CD é o **O**, estando o radical **V** em segundo lugar. Isso demonstra que enquanto o grupo de maior nível socioeconômico prioriza atividades que envolvam a razão, o outro grupo valoriza a oralidade. Em ambos os grupos o radical **G**, que representa o mundo das ideias, aparece entre os principais e está associado ao radical **V**, indicando inclinação para a pesquisa, investigação. Outro radical em destaque em ambos os grupos é o **S**, sinalizando que esses jovens também valorizam atividades relacionadas ao senso social.

Com relação à *estrutura primária ponderada negativa*, os radicais mais rejeitados são os mesmos para os dois grupos, **W**, **M** e **K**, com inversões entre a segunda e a terceira posição. Nesse sentido, os estudantes demonstraram rejeição por atividades que envolvem sensibilidade e ternura (**W**), o manuseio de matéria (**M**) e o uso da força física (**K**).

As *estruturas secundárias positivas* do grupo AB confirmam em parte a estrutura primária, ou seja, os radicais **v** e **s**. No lugar do radical **G** que estava entre os principais na estrutura primária, o radical que ficou em evidência na estrutura secundária foi o **z**, denotando necessidades de reconhecimento, radical este que está em posição acessória na estrutura primária. No grupo CD os radicais **s** e **v** estão em consonância com os quatro primeiros da estrutura *primária*. Assim, com relação aos ambientes, os alunos do grupo CD mostraram preferência por aqueles que envolvem senso social (**s**), objetividade (**v**), mas também

afetividade (w). No caso das escolhas positivas na estrutura secundária, os grupos foram mais semelhantes entre si ao apresentar os radicais **s** e **v** como principais, assim como nas *estruturas secundárias negativas*, em que foram rejeitados os radicais **m** e **s**.

No estudo de Leal (2013) também não foram encontradas diferenças significativas no perfil de interesse dos jovens avaliados em função do nível socioeconômico. A referida autora conjectura que o agrupamento dos estudantes em níveis AB e CD, assim como realizado na presente pesquisa, pode ter contribuído para o menor poder discriminativo desta variável. Nesse sentido, sugerem-se estudos com amostras maiores, que comportem os mais diversos níveis socioeconômicos e permitam análises mais específicas a partir de cada nível. Em adição, os resultados semelhantes entre o presente estudo e o trabalho de Leal reafirmam a qualidade desses instrumentos (BBT-Br e AIP) na avaliação dos interesses profissionais.

Já Coimbra e Fontaine (2010) obtiveram resultados que relacionavam estudantes de nível socioeconômico mais baixo com interesse por profissões de menor prestígio. Contudo, trata-se de um tipo de investigação diferente do presente estudo, que não avalia o interesse por profissões específicas e sim investiga as inclinações motivacionais para determinados tipos de atividades e ambientes profissionais.

Portanto, com relação ao nível socioeconômico familiar, poucas diferenças foram encontradas entre as estruturas de inclinação entre o grupo AB e o grupo CD, em ambos os sexos, com exceção da preferência maior por **V** das alunas do ensino técnico.

5.4 Comparação entre produtividade do BBT-Br e maturidade vocacional

Nesta seção estão apresentados os resultados referentes à comparação entre os índices de produtividade obtidos por meio do BBT-Br (total de escolhas positivas, negativas e neutras frente às fotos) e o escore total de maturidade vocacional avaliado pelo QEC.

Os índices de produtividade dos alunos classificados como apresentando baixa maturidade nessa amostra, representados pelo percentil 25, foram comparados, por meio do teste *t de student*, com os índices de produtividade dos alunos com alta maturidade, representados pelo percentil 75.

Tabela 26

Comparação entre produtividade no BBT-Br e nível de maturidade vocacional

		QEC					
		Percentil 25		Percentil 75		Comparação	
		n=55		n=54			
		Média	D. P.	Média	D. P.	<i>t</i>	<i>P</i>
BBT-Br	Escolhas Positivas	28,56	12,38	41,63	20,15	-4,086	0,000
	Escolhas Negativas	44,24	16,54	35,57	20,37	2,438	0,016
	Escolhas Neutras	23,20	11,10	18,80	11,72	2,014	0,047

A partir dos dados da Tabela 26 é possível observar que foram encontradas diferenças significativas nas escolhas positivas, negativas e neutras ao se comparar os alunos de menor nível de maturidade vocacional dessa amostra com os de maior nível de maturidade vocacional. Verifica-se que os adolescentes com maior nível de maturidade vocacional realizam mais escolhas positivas e menos escolhas negativas e neutras em relação aos de baixa maturidade. Tal resultado corrobora os dados encontrados por Noce (2008) que também comparou grupos de baixa e alta maturidade (a partir da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP) com os índices de produtividade do BBT-Br. Noce verificou que os adolescentes de alta maturidade sinalizaram maior abertura para as possibilidades profissionais, ou seja, realizaram um maior número de escolhas positivas e menor número de escolhas negativas em relação ao grupo de baixa maturidade.

Em adição, no presente estudo os jovens do ensino médio técnico também realizaram menos escolhas neutras do que os do ensino médio regular, denotando possivelmente uma atitude mais madura frente às escolhas, com um menor grau de dúvidas. Dessa forma, reforça-se a hipótese de Achtnich (1991), corroborada pelo estudo de Noce de que os níveis de maturidade para a escolha profissional interferem nas escolhas dos jovens em relação às fotos do BBT-Br. Segundo a autora,

A hipótese interpretativa destes indícios é a de que os jovens com maiores níveis de maturidade para a escolha profissional parecem considerar, em seu processo de escolha profissional, um horizonte mais amplo de interesses e de possibilidades. Com isso, pode-se pensar que fazem uma avaliação mais realista de suas opções ocupacionais/profissionais, o que se reflete na maneira com que lidam com suas escolhas no BBT-Br (Noce, 2008, p. 154).

Nesse sentido, talvez seja importante desenvolver a maturidade dos jovens para que estes possam estar abertos às possibilidades profissionais, para que possam avaliar seus

interesses e suas opções ocupacionais de maneira mais realista. Essas considerações reforçam a necessidade de programas que sejam capazes de promover o desenvolvimento da maturidade vocacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões finais seguem dois eixos principais: as contribuições a partir das análises estatísticas dos resultados dos instrumentos e as pistas para intervenções.

No tocante às contribuições dos resultados dos instrumentos, as análises sobre a maturidade vocacional, considerando-se apenas o índice de produtividade, permitem verificar semelhança estatística em função do sexo. A literatura a respeito não apresenta um padrão, muitos estudos não apresentam diferença entre os sexos na maturidade total, mas quando se verificam as dimensões separadamente as diferenças se evidenciam, na contramão dos achados do presente trabalho. Discutiu-se a partir das reflexões de Aguilera (2013) se tais semelhanças estariam ligadas a um contexto mais restrito de coleta dos dados, situações nas quais as diferenças entre os sexos tenderiam a diminuir.

Ainda com relação à maturidade vocacional, ao contrário do que era esperado, não houve diferenças significativas em função da procedência escolar. Esperava-se que, por estarem em maior contato com questões do trabalho e por já terem efetuado uma escolha para o nível médio da educação profissional brasileira, os alunos do ensino técnico tivessem um maior nível de maturidade vocacional. Contudo, foi possível observar que a porcentagem de alunos do ensino técnico que já tinham contato com o mercado de trabalho era a mesma dos alunos do ensino médio regular. Além disso, ressalta-se a semelhança entre os grupos por serem provenientes do ensino público e estudarem em escolas de reconhecida qualidade.

Com referência às necessidades de Educação para a Carreira, é possível verificar, por meio dos dados obtidos com o QEC, que em geral os estudantes compreendem o sentido e a importância do trabalho, considerando-o um objetivo importante na vida. Na dimensão de *planejamento*, os jovens revelaram-se aparentemente dispostos a realizar diversas tarefas para realizar escolhas de carreira mais maduras. Além disso, entre os aspectos considerados na preparação para a carreira, os participantes referiram conhecer melhor aqueles que dizem respeito a eles mesmos, como personalidade e interesses do que características, funcionamento e regulamentos do mercado de trabalho. Quando questionados mais especificamente em relação à sua profissão preferida, em geral os alunos consideraram ter conhecimento sobre aspectos importantes para a escolha.

Na dimensão *exploração*, verificou-se que, dentre várias opções, as fontes de informação profissional mais buscadas pelos alunos são os pais e a internet. Diante disso, discute-se a necessidade de instrumentalizar os pais para auxiliarem seus filhos no

desenvolvimento de carreira e desenvolver recursos na internet que atraiam a atenção dos jovens e que sejam fontes profícuas de informações. Verifica-se também a necessidade de incentivar os jovens a buscarem outras fontes além destas. Por fim, ainda na dimensão *exploração*, na última subescala do instrumento, que avalia o quanto de conhecimento os participantes julgam ter adquirido a partir das atividades listadas, podem ser encontrados os itens com a menor pontuação em relação às demais subescalas. Verifica-se, portanto, que muitos dos alunos não têm considerado as diversas atividades que podem ser realizadas para realizar uma exploração que permita escolhas relativas à carreira mais conscientes e discute-se que algumas delas são menos acessíveis à população em geral e, portanto, devem ser subsidiadas por políticas públicas em Educação.

Como já apontado anteriormente, de acordo com os pressupostos desenvolvimentistas, esses jovens estariam na etapa de exploração da carreira (Super et al., 1996). Dentro desta etapa, o adolescente estaria envolvido com a cristalização, especificação e implementação de suas escolhas profissionais. Na fase de cristalização a prioridade seria ter ideia dos campos e níveis de trabalho para delimitar opções interessantes que permitam traçar planos para continuação dos estudos ou inserção no mercado de trabalho (Lassance et al., 2011). Contudo, a partir do que foi exposto, avalia-se que muitos destes jovens não parecem preparados para cristalizar suas preferências, notadamente por falta de conhecimento do mundo do trabalho, consequente da ausência de atividades de exploração, ou busca de informação junto às fontes disponíveis e acessíveis (internet, por exemplo).

O despreparo dos jovens em geral é uma questão paradoxal, pois o mundo atual é altamente competitivo e exige um preparo cada vez maior dos trabalhadores para conseguir e se manter em um emprego. Portanto, justifica-se a necessidade de intervenções em Educação para a Carreira capazes de suprir essa lacuna no desenvolvimento de carreira dos jovens.

No tocante aos interesses profissionais, a comparação estatística entre os resultados da versão feminina e da masculina não revelou diferenças significativas para os índices de produtividade, denotando uma atitude semelhante de escolhas frente às opções do mundo do trabalho. Com relação à escolha dos radicais as diferenças se destacaram, reforçando estereótipos em função do sexo, pois as mulheres revelaram inclinação motivacional para o universo da feminilidade e ternura enquanto que homens para o uso da razão. Tais divergências de interesses corroboram a literatura que tem ressaltado a preferência dos homens pela área de exatas e das mulheres pela área de humanas. Visto que são divergências desenvolvidas desde a infância pelas concepções de gênero, esses resultados reafirmam a

necessidade de intervenções de carreira precoces, capazes de desmistificar concepções estereotípicas enraizadas culturalmente.

Quando comparadas em função da procedência escolar, as participantes revelaram importantes diferenças entre os índices de produtividade, o que se refletiu na avaliação por radical, que apresentou diferenças significativas em praticamente todos os radicais, primários e secundários, positivos e negativos. As alunas do ensino técnico pareceram mais abertas às possibilidades do mundo do trabalho. Em relação à sequência das preferências e rejeições, a principal diferença observada entre os grupos foi a presença do radical **V** entre os preferidos das alunas do ensino técnico, que pode ser associado à escolha delas por carreiras técnicas, já que esse tipo de preferência não é esperado para o sexo feminino de acordo com os dados normativos.

Já os resultados para o sexo masculino em função da procedência escolar não revelaram nenhuma diferença significativa nos índices de produtividade, o que denota semelhança na maneira como eles efetuaram as escolhas e sua abertura para as possibilidades do universo ocupacional. Com relação às escolhas dos radicais, houve diferença significativa na estrutura primária positiva somente em **W**, em que os alunos do ensino médio regular rejeitaram menos atividades ligadas à feminilidade e ternura, e em **Z** preferido pelos alunos do ensino médio regular, além de uma tendência à diferença significativa em **V** na estrutura primária positiva e diferença significativa para este radical na estrutura primária negativa, denotando a preferência por atividades que envolvam razão e objetividade entre os alunos do ensino técnico. Quanto à estrutura de inclinação motivacional o **S** é o preferido dos alunos do ensino médio regular, enquanto que o radical **V** aparece como o primeiro na estrutura primária positiva do ensino técnico, em consonância com as escolhas por carreiras técnicas, notadamente da área de exatas. Discute-se que a maior diferenciação entre as mulheres do que entre os homens com relação à procedência escolar esteja associada ao que é esperado para cada sexo.

Na comparação entre níveis socioeconômicos, houve semelhança estatística entre as mulheres e na estrutura de inclinação uma diferenciação encontrada foi a presença de **V** entre os principais radicais da estrutura primária positiva entre as alunas do grupo CD. Pesquisas mais amplas poderiam ser realizadas para verificar se há relação entre uma preferência pelo radical **V** com um nível socioeconômico mais baixo entre mulheres. Com relação ao sexo masculino, também foram encontradas semelhanças estatísticas tanto nos índices de produtividade quanto nas escolhas dos radicais e as estruturas de inclinação motivacional

pouco se diferenciaram. Verifica-se, portanto, que esta variável pouco influenciou os interesses profissionais desta amostra.

Além disso, foi realizada uma comparação entre o nível de maturidade vocacional a partir do QEC e os tipos de escolhas efetuadas no BBT-Br. Verificou-se que os alunos com maior maturidade efetuaram mais escolhas positivas e menos escolhas negativas e neutras no BBT-Br, sinalizando maior abertura às possibilidades do mundo do trabalho e, possivelmente, um menor grau de dúvida, visto o menor índice de escolhas neutras. Esse resultado sugere também a necessidade de intervenções com os jovens, visando que, com uma maior maturidade ao longo do desenvolvimento de carreira, eles possam avaliar melhor seus interesses profissionais para realizar escolhas mais autônomas.

Com relação às limitações do estudo, cabe mencionar a dificuldade com relação ao retorno dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que deveriam ser assinados pelos pais, fator que diminuiu a amostra em termos do que se esperava alcançar nas duas escolas. Outra limitação diz respeito ao pequeno número de participantes representantes em alguns níveis socioeconômicos, o que dificultou a realização de análises mais aprofundadas a partir desta variável. Ressalta-se também como a especificidade da amostra, proveniente de apenas duas escolas do ensino público, de reconhecida qualidade de ensino, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esses alunos são provenientes de vários bairros da cidade e também de pequenas cidades vizinhas, o que permitiria certa generalização dos achados, porém com reservas.

Mesmo com algumas limitações, considera-se que o presente estudo cumpriu com seus objetivos e levanta, a partir dos resultados, algumas pistas que podem contribuir para direcionar políticas públicas em intervenções de Educação para a Carreira no ensino brasileiro, a saber:

- informações sobre leis, regulamentações e condições gerais do mercado de trabalho e inserção profissional precisam ser mais bem trabalhadas entre os jovens;
- informações sobre continuidade dos estudos devem ser mais bem difundidas;
- os indivíduos devem ser incentivados a buscar informações mais específicas sobre os cursos ou carreiras de preferência, como condições de trabalho e salário de base;
- os aspectos envolvidos na busca por emprego também devem ser mais bem trabalhados, como a participação em entrevistas e elaboração de currículos;
- os pais devem ser incluídos nas intervenções de carreira, visto que são fontes importantes de informação profissional dos filhos e exercem influência sobre suas escolhas de variadas maneiras;

- recursos que chamem a atenção dos jovens e que forneçam informação útil e de qualidade devem ser desenvolvidos a partir da internet, pois se trata de outra fonte bastante consultada;

- programas de Educação para a Carreira devem incentivar a busca por outras fontes de informação e oferecer meios de aproximar crianças e jovens de fontes diversas de informação;

- além das fontes de informações, devem ser incentivadas atividades que proporcionem autoconhecimento e conhecimento do mundo das profissões, como estágios em lugares de trabalho, visitas a escolas, universidades, empresas, conferências com representantes do mundo do trabalho, experiência de “um-dia-de-trabalho”, entre outras. Tais atividades foram pouco realizadas pelos jovens desta amostra;

- diferenças de interesses entre os sexos devem ser trabalhadas desde a infância procurando desmistificar crenças estereotipadas, assim questões de gênero na escolha da carreira precisam ser debatidas.

Finalizando, como pistas para a investigação são sugeridos estudos com populações das etapas iniciais da escolarização, como ensino fundamental e educação infantil, cenários também apropriados para a Educação para a Carreira no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2012). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Recuperado de <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>
- Achnich, M. (1991). *O BBT - Teste de Fotos de Profissões: Método projetivo para a clarificação da inclinação profissional*. São Paulo, SP: CETEPP.
- Aguillera, F. (2010). *Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: Uma investigação-ação* (Exame de qualificação de doutorado não publicado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para a carreira de jovens aprendizes: Da realidade à intervenção* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Ali, S. R., Yang, L. Y., Button, C. J., & McCoy, T. T. (2012). Career education programming in three diverse high schools a critical psychology - case study research approach. *Journal of Career Development*, 39(4), 357-385.
- Almeida, F. H. (2009). *Orientação de pais com filhos em processo de escolha profissional: Uma intervenção em grupo operativo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184.
- Alves, L. A. M. (2013). Ensino técnico: Uma necessidade ou uma falácia? Notas para a compreensão da filosofia do ensino técnico em Portugal e no Brasil. *Revista História da Educação*, 17(41), 103-122.
- Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos* (D. M. Leite, Trad., 2a ed.). São Paulo, SP: EPU. (Original publicado em 1908).

- Athanasou, J. A., & Van Esbroeck, R. (2007). Multilateral perspectives on vocational interests. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 1-3.
- Baker, S. B., & Taylor, J. G. (1998). Effects of career education interventions: A meta-analysis. *The Career Development Quarterly*, 46(4), 376-385.
- 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., & 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.
- Barrenha, R. P. L. (2011). *O Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br) em adolescentes: Evidências psicométricas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Bernardes, E. M. (2000). *O Teste de Fotos de Profissões (BBT) de Achnich: Um estudo longitudinal com adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Bohoslavsky, R. (1987). *Orientação profissional: Teoria, técnicas e ideologia*. Cidade: Editora.
- Bohoslavsky, R. (1991). *Orientação vocacional: A estratégia clínica* (8a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bordão-Alves, D. P., & Melo-Silva, L. L. (2008). Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 23-34.
- Broadbent, R., Cacciattolo, M., & Papadopoulos, T. (2012). Good practice in secondary school careers programs: A case study of the approach of one inner city school. *Education + Training*, 54(2/3), 126-141.

- Bulbany, S. T., & Hansen, J. C. (2011). Birth cohort change in the vocational interests of female and male college students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 59-67. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879110001296>
- Campbell, D. P., Hyne, S. A., & Nilsen, D. L. (1992). *Manual for the Campbell interest and skill survey: CISS*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Campos, M. I. R. S. (2003). *BBT-Br na avaliação das relações entre o perfil vocacional, da profissão e a saúde*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2010). Será que sou capaz?: Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do nono ano. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 5-22.
- Cozby, P. C. (2009). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo, SP: Atlas.
- Crites, J. O. (1978). *Career maturity inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82(3), 766-779. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x/full>
- Del Nero, C. (1984). *LIP – Levantamento de Interesses Profissionais*. São Paulo, SP: Vetor.
- Duarte, M. E. (2004). A avaliação dos valores. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 155-178). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- 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: Vol. 2. Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (pp. 99-154). São Paulo, SP: Vetor.
- Dupont, M., & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'Éducation à la carrière*. Sherbrooke, Canada: 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, Canada: Université de Sherbrooke.

- Erikson, E. H. (1976). *Identidade: Juventude e crise* (A. Cabral, Trad., 2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Ferretti, C. J. (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. *Educação & Sociedade*, 18(59), 225-269.
- Filomeno, K. (2003). *Mitos familiares e escolha profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Forrest, D. J., & Thompson, A. S. (1974). The career development inventory. In D. E. Super (Org.), *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation* (pp. 53-66). Washington, DC: National Vocational Guidance.
- Fracalozzi, N. M. N. (2012). *Educação para a carreira e interesses profissionais em alunos do ensino médio regular e técnico* (Exame de qualificação de mestrado não publicado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Fracalozzi, N. M. N., Leal, M. S., Aguilera, F., & Melo-Silva, L. L. (2012). Busca de informações profissionais por estudantes do ensino público brasileiro em níveis médio e técnico: Principais fontes [Resumo]. *Programa e Resumos do Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, 2, 106.
- Fracalozzi, N. M. N., Shimada, M., & Melo-Silva, L. L. (2012). Diferentes áreas, diferentes interesses? Um estudo com alunos do ensino técnico [CD-ROM]. *Anais do Congresso da Sociedade Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos*, 6, 206-220.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da orientação*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Hansen, J. C. (2005). Assessment of interests. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 281-304). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Harman, D. (1994). Aging prospects for further increases in the functional life span. *Age*, 17(4), 119-146.

- Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 9-23). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Holland, J. L. (1972). *Professional manual for the Self-Directed Search*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoyt, K. (1975). Career education: What's doable now? *Presented at the Sacramento Career Education Conference*. Sacramento, CA.
- Hoyt, K. B., Evans, R., Mackin, E., & Magnum, G. L. (1972). *Career education: What is it and how to do it?* Salt Lake City, Utah: Olympus.
- Hutz, C. S., & Bardagi, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: A influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73.
- Iddekinge, C. H. V., Roth, P. L., Putka, D. J., & Lanivich, S. E. (2011). Are you interested? A meta-analysis of relations between vocational interest and employee performance and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1167-1194.
- Jacquemin, A. (1989). L'état des recherches sur le BBT au Brésil. *Bulletin de Psychologie Scolaire e d'Orientation*, 41(3), 95-99.
- Jacquemin, A. (2000). *O BBT-Br: Teste de fotos de profissões: Normas, adaptação brasileira: Estudos de casos*. São Paulo, SP: CETEPP.
- Jacquemin, A., & Nunes, S. L. (1990). Le Berufsbilder-Test de Achnich chez des étudiants brésiliennes [Resumo]. *Resumos do International Congress of Rorschach and Projective Techniques*, 13, 232.
- Jacquemin, A., Okino, E. T. K., Noce, M. A., Assoni, R. F., & Pasian, S. R. (2006). *O BBT-Br feminino: Teste de fotos de profissões: Adaptação brasileira, normas e estudos de caso*. São Paulo, SP: CETEPP.

- Jardim-Maran, M. L. C. (2004). *Dinamismo psicológico na adolescência diante da escolha profissional: Uma contribuição do BBT-Br e do Questionário Desiderativo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- 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 não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Kuder, G. F. (2000). *Kuder – Inventário de Interesses: Manual*. Rio de Janeiro, RJ: CEPA.
- 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* (Vol. 1, pp. 135-166). São Paulo, SP: Vetor.
- Leal, M. S. (2013). *Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Leitão, L. M., & Miguel, J. P. (2004). Avaliação dos interesses. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação profissional e escolar* (pp. 101-120). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Levenfus, R. S., & Bandeira, D. R. (2009). *AIP – Avaliação dos Interesses Profissionais*. São Paulo, SP: Vetor.
- Lobato, C. R. P. S. (2001). *Maturidade vocacional e gênero: Adaptação e uso de instrumentos de avaliação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

- 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.
- Lucchiari, D. H. P. S. (1993). O que é orientação profissional? Uma nova proposta de atuação. In D. H. P. S. Lucchiari (Org.), *Pensando e vivendo a orientação profissional* (pp. 11-16). São Paulo, SP: Summus.
- Meir, E. I., & Tziner, A. (2001). Cross-cultural assessment on interests. In F. T. L. Leong, A. Barak, *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 133-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Melo-Silva, L. L., Leal, M. S., & Fracalozzi, N. M. N. (2010). Análise da produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: Período 1999-2009. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 107-120.
- Melo-Silva, L. L., Oliveira, J. C., & Coelho, R. S. (2002). Avaliação da orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 3(2), 44-53.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: Limites e possibilidades na educação básica* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- 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.
- Neiva, K. M. C. (1999). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Manual*. São Paulo, SP: Vetor.
- 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 não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2006). Orientação profissional e vocacional: Análise da produção científica. *Psico-USF*, 11(1), 75-84.
- Noronha, A. P. P., Andrade, R. G., Miguel, F. K., Nascimento, M. M., Nunes, M. F. O., Pacanaro, S. V. ... Cozza, H. F. P. (2006). Análise de teses e dissertações em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 1-10.
- Noronha, A. P. P., Sisto, F. F., & Santos, A. A. A. (2007). *Escala de Aconselhamento Profissional – EAP: Manual de aplicação*. São Paulo, SP: Vetor.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 384-403.
- Okino, E. T. K. (2009). *O SDS e o BBT-Br em orientação profissional: Evidências de validade e precisão* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Oliveira, M. C., Guimarães, V. F., & Coleta, M. F. D. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11-18.
- Oliveira, R. D. (2009). Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 51-66.
- Parsons, F. (2005). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin. (Original publicado em 1909).
- Pasian, S. R., Okino, E. T. K., & Melo-Silva, L. L. (2007). O Teste de Fotos de Profissões (BBT) de Achtnich: Histórico e pesquisas desenvolvidas no Brasil. *PsicoUSF*, 12(2), 173-187.

- Patton, W., & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's Construct of Career Maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1/2), 31-48.
- Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: Estudo crítico da situação no Brasil* (2a ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Primi, R., Mansão, C. M., Muniz, M., & Nunes, M. F. O. (2010). *SDS – Questionário de Busca Autodirigida. Manual Técnico da versão brasileira*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2a ed.). Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale. Recuperado de [http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=Prodanov,+C.+C.,+%26+de+Freitas,+E.+C.+\(2013\).+Metodologia+do+Trabalho+Cient%3%ADfico:+M%3%A9todos+e+T%3%A9cnicas+da+Pesquisa+e+do+Trabalho+Acad%3%AAmico-2%C2%AA+Ed.+Novo+Amburgo:+Feevale.&ots=d940cey8GL&sig=n26rHqE7LluKk3Qk1LvgrBy-l5Q#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zUDsAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=Prodanov,+C.+C.,+%26+de+Freitas,+E.+C.+(2013).+Metodologia+do+Trabalho+Cient%3%ADfico:+M%3%A9todos+e+T%3%A9cnicas+da+Pesquisa+e+do+Trabalho+Acad%3%AAmico-2%C2%AA+Ed.+Novo+Amburgo:+Feevale.&ots=d940cey8GL&sig=n26rHqE7LluKk3Qk1LvgrBy-l5Q#v=onepage&q&f=false)
- Ribeiro, M. A. (2011). Breve histórico dos primórdios da orientação profissional. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 15-22). São Paulo, SP: Vetor.
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. D. C. C. (2007). Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 19-31.
- Rodríguez-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* (pp. 25-54). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Saavedra, L., Almeida, L. S., Gonçalves, A., & Soares, A. P. (2004). *Pontos de partida, pontos de chegada: Impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino superior*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4227>
- Saavedra, L., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (2010). A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Fatores explicativos e pistas para a intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 49-59.

- Santos, J. A. (2007). Da escola única à educação fragmentada: O congresso nacional na reforma do ensino técnico. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(3), 357-374.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.
- Santos, S.G. & Melo-Silva, L.L. (2005). Questão de gênero e escolha profissional. In: M.C.P. Lassance (Org.). *Intervenção e compromisso social*. (pp. 263-290). São Paulo: Vetor Editora.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An Integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (1999). The psychology of interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Serra, R. (2009). A política pública de emprego, trabalho e renda no Brasil: Estrutura e questões. *Revista de Políticas Públicas*, 13(2), 245-254.
- Scheffer, R. (1987). Interesses (psicologia). In B. Silva (Coord.), *Dicionário de Ciências Sociais* (2a ed., p.1422). Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- Shimada, M. (2011). *O BBT-Br em contexto interventivo: Um estudo com adolescentes em processo de Orientação Vocacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Shimada, M., Fracalozzi, N. M. N., & Melo-Silva, L. L. (2012). Questões de gênero do comportamento vocacional: Interesses profissionais de estudantes de nutrição [CD-ROM]. *Anais do Congresso da Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos*, 6, 280-296.
- Silva, J. T. (2004). Avaliação da maturidade da carreira. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 265-316). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Sisto, F. F. (2007). Delineamento correlacional. In Baptista, M. N. & Campos, D. C. (Orgs.). *Metodologias de Pesquisas em Ciências: Análises quantitativa e qualitativa* (pp. 90-101). Rio de Janeiro: LTC.

- Sparta, M., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2006). Modelos e instrumentos de avaliação em orientação profissional: Perspectiva histórica e situação no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 19-32.
- Su, R., Rouds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859–884. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/bul/135/6/859.pdf>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York, NY: Harper & Row.
- Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviors. In D. E. Super, R. Starishevsky, & N. Matlin (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 79-94). New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Super, D. E. (1981). A developmental theory: Implementing a self-concept. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development in the 1980s: Theory and practice* (pp. 28-42). Springfield, IL: Thomas.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61(9), 555-562.
- Super, D. E. (1990). The life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Teixeira, M. A. P., Rocha, C. C., & Menegotto, P. V. (2006). Valores de trabalho, gênero e escolha profissional na adolescência. *Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas*, 19(1), 79-89.

- Teixeira, M. O., & Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de educação para a carreira: um projecto de natureza exploratória. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 213-218.
- Thurstone, L. L., Angelini, A. L., & Angelini, H. R. C. (2002). *Inventário de Interesses Profissionais: Manual*. Rio de Janeiro, RJ: CEPA.
- Watts, A. G. (2001). Career guidance and social exclusion: A cautionary tale. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(2), 157-176.
- Wermelinger, M., Machado, M. H., & Amâncio Filho, A. (2007). Políticas de educação profissional: Referências e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(55), 207-222.

ANEXOS

ANEXO A – Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2012)

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/ Até 3ª série Fundamental/ Até 3ª série 1º. Grau	0
Primário completo/ Ginásial incompleto	Até 4ª série Fundamental / Até 4ª série 1º. Grau	1
Ginásial completo/ Colegial incompleto	Fundamental completo/ 1º. Grau completo	2
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio completo/ 2º. Grau completo	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 B – Questionário de Educação para a Carreira

QEC - Questionário de Educação à Carreira¹ – versão adaptada²

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".

1- Completamente em desacordo

2- Em desacordo

3- De acordo

4- 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
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

¹ Versão brasileira desenvolvida e validada por Balbinotti & Tétreau em 2006.

² Versão adaptada para a população em estudo por Aguillera, F. & Melo-Silva, L.L. em 2010.

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.

1-Nunca

2-Raramente

3-Algumas vezes

4-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:

1- Pouquíssimo conhecimento

2- Algum conhecimento

3- Conheço bem

4- 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 segundo grau	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 segundo grau	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:

- 1- Pouquíssimo conhecimento
- 2- Algum conhecimento
- 3- Conheço bem
- 4- 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?

- 1- Pouquíssimo conhecimento
- 2- Algum conhecimento
- 3- Conheço bem
- 4- 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

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

ANEXO C - Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

"Campus" de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/054/-jsl

Ribeirão Preto, 20 de maio de 2011.

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA E INTERESSES PROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO REGULAR E TÉCNICO" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 95ª Reunião, realizada em 19.05.11, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 572/2011 - 2011.1.1169.59.1.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora

Ilustríssima Senhora
Nerielen Martins Neto Fracalozzi
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP - USP

Com cópia para a orientadora:
Prof.ª Dr.ª Lucy Leal Melo-Silva
Departamento de Psicologia da FFCLRP - USP

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de Identificação

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Programa de Pós- Graduação em Psicologia

USP

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: ☐ Ensino Médio

☐ Ensino Técnico

Identificação do participante

Nome completo: _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade

Assinale as alternativas que dizem respeito à sua situação educacional atual.

() Ensino médio regular

Qual escola? _____ () pública () particular

() Ensino técnico

Qual escola? _____ () pública () particular

Em qual período estuda? () manhã () tarde () noite

Qual curso? _____

Rendimento escolar

Qual matéria você julga ter melhor aproveitamento? _____

Qual matéria você aprende com mais facilidade? _____

Qual opção listada abaixo descreve melhor a sua situação:

() sou bom aluno	() sou aluno médio e preciso de ajuda	() não sou bom aluno e preciso de ajuda
-------------------	--	--

Fora das aulas, quando você estuda?

() todos os dias	() somente para fazer as provas
() alguns dias na semana	() não estudo

Você repetiu algum ano? () não () sim. Se sim, qual/quais? _____

Trabalho

Trabalha? () não () sim. Se sim, qual tipo de atividade? _____ N° de horas diárias _____

Há quanto tempo trabalha? _____

Já trabalhou? () não () sim. Se sim, qual tipo de atividade? _____ N° horas diárias? _____

Por quanto tempo você trabalhou? _____

Por que motivo você começou a trabalhar?

() ajudar no sustento da família	() ter seu próprio dinheiro	() ajudar nos negócios da família
() outro motivo. Qual/quais? _____		

Carreira

Você já decidiu qual carreira seguir? () não () sim.

Se sim, qual/quais (ordem de preferência)? _____

Assinale a seguir o grau de confiança na sua primeira escolha (de acordo com a ordem de preferência)

() 1 - Extremamente não confiante	() 4 - Relativamente confiante
() 2 - Não confiante	() 5 - Confiante
() 3 - Pouco confiante	() 6 - Extremamente confiante

Por que escolheu essa carreira? (Marque uma ou mais alternativas)

☐ aumento minhas chances de ingressar no mercado de trabalho	☐ me interesse pela área
☐ admiro pessoas que exercem essa profissão	☐ acho que tenho habilidade
☐ pode me dar base para ingressar em curso superior	
☐ outros. Explique: _____	

Você participa ou participou de algum processo de Orientação Profissional? ☐ não ☐ sim

Se sim, onde? _____

E de que tipo? ☐ individual ☐ grupo

Foi eficaz? ☐ não ☐ sim

Informações sobre os pais ou responsáveis

Assinale o grau de escolaridade	Pai	Mãe	Pessoa com quem mora Quem? ()
Ensino fundamental incompleto (do 1º ao 9º ano, antigo 1º grau)			
Ensino fundamental completo			
Ensino médio incompleto (antigo 2º grau)			
Ensino médio completo.			
Educação superior incompleta (graduação/faculdade)			
Educação superior completa.			

Qual a profissão e a ocupação dos pais ou responsáveis?	Pai	Mãe	Pessoa com quem mora Quem? ()
Profissão (formação)			
Ocupação (em que trabalha)			

Critério de Classificação Econômica. (Fonte:ABEP)

Assinale a quantidade de itens que sua família de origem possui em sua residência.

Televisão em cores	1	2	3	4 ou +
Rádio	1	2	3	4 ou +
Banheiro	1	2	3	4 ou +
Automóvel	1	2	3	4 ou +
Empregada Mensalista	1	2	3	4 ou +
Aspirador de Pó	1	2	3	4 ou +
Máquina de Lavar	1	2	3	4 ou +
Vídeo Cassete e/ou DVD	1	2	3	4 ou +
Geladeira	1	2	3	4 ou +
Freezer (ou geladeira Duplex)	1	2	3	4 ou +

Assinale o grau de instrução do Chefe de Família

Analfabeto / Primário incompleto	Analfabeto / Até 3a. Série Fundamental	
Primário completo / Ginásial incompleto	Até 4a. Série Fundamental	
Ginásial completo / Colegial incompleto	Fundamental completo	
Colegial completo / Superior incompleto	Médio completo	
Superior completo	Superior completo	

APÊNDICE B – Modelo de Carta de Apresentação da pesquisa

Ribeirão Preto, de 2011

Ilmo Sr.

.....
DD. Diretor da Escola

Prezado senhor:

Por meio desta, apresentamos o Projeto de Mestrado intitulado “*Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do Ensino Médio Regular e Técnico*”, de autoria de Nerielen Martins Neto Fracalozzi, 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 nossa orientação. Este estudo será realizado com estudantes do ensino médio matriculados em escola regular da rede pública e privada e do ensino técnico.

Isso posto, solicitamos permissão para que a referida mestranda tenha acesso aos estudantes do último ano do Ensino Médio, regularmente matriculados, em vossa instituição, a fim de solicitar a colaboração voluntária dos mesmos. Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o perfil dos estudantes em relação às necessidades de educação para a carreira e interesses profissionais dos alunos. A colaboração consiste em responder a um questionário: *Questionário de Educação para a Carreira (QEC)* e um teste psicológico: *Teste de Fotos de Profissões (Berufsbilder-Test - BBT)*.

Informamos que o projeto anexado será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e no processo deverá ser incluída a autorização de V. Sa. para a abordagem aos alunos e a aplicação dos instrumentos na escola, previamente agendados.

Em contrapartida, os pesquisadores oferecerão a possibilidade de realizar palestra sobre a questão da escolha da carreira na escola, após a coleta dos dados, ou outras atividades que sejam de maior interesse da equipe de coordenação pedagógica.

Contando com o apoio de V. Sa. subscrevemos com elevados protestos de estimas e consideração.

Cordialmente,

<i>Prof. Dra. Lucy Leal Melo-Silva</i> Docente e orientadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP	<i>Nerielen Martins Neto Fracalozzi</i> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP
--	---

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aceito participar dos projetos de pesquisa de mestrado: (1) “Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico” e (2) “Autoeficácia percebida e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico” que tem como pesquisadoras responsáveis Nerielen Martins Neto Fracalozzi e Mara de Souza Leal, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva. Estes estudos objetivam compreender questões relativas ao planejamento de carreira, à autoeficácia percebida e aos interesses profissionais em alunos do último ano do ensino médio e do técnico da cidade de Ribeirão Preto.

Com esta finalidade, os estudantes interessados em participarem desta pesquisa, serão convidados a responder, juntamente com seus pais e/ou responsáveis a um formulário de identificação. Estou ciente de que minha participação consistirá em responder a quatro instrumentos: dois testes de interesses profissionais, um inventário de autoeficácia e um questionário de educação para a carreira,, que serão aplicados pelas próprias pesquisadoras na escola e com duração de cerca de duas horas.

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 assim como seus benefícios e a ausência de riscos;
- 2) estou autorizando voluntariamente a minha participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma pressão para isso;
- 3) posso rever minha autorização a qualquer momento se assim o desejar, ou caso eu queira deixar de participar do estudo;
- 4) posso ser desligado do estudo a qualquer momento nas seguintes situações: (a) não siga adequadamente as orientações do estudo; e (b) o estudo termine
- 5) não serão cobrados honorários de qualquer espécie, nem receberei qualquer tipo de pagamento por participar da pesquisa, sendo tudo gratuito e voluntário.

Como contrapartida, receberei os resultados dos testes de interesses, por já possuírem normas para essa população (estudantes do ensino médio).

Diante do exposto, assino o presente termo, declarando meu consentimento livre e esclarecido para esta pesquisa, juntamente com meus pais (ou responsáveis).

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2011.

De acordo:

Nome por extenso do participante _____

Assinatura do participante _____

Nome por extenso e assinatura do PAI/MÃE ou responsável pelo participante _____

<p>Contatos com as pesquisadoras: Nerielen Martins Neto Fracalozzi – Fone: (16) 9964-9222, e-mail nerielen@yahoo.com.br Mara de Souza Leal – Fone: (16) 81579246, e-mail marasleal@yahoo.com.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</p>