MARA DE SOUZA LEAL

Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico

(versão corrigida)

Dissertação de Mestrado apresentada 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: Profª. Drª. Lucy Leal Melo-Silva

Ribeirão Preto

2013

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

Leal, Mara de Souza
Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico. Ribeirão Preto, 2013.
140 p. : il. ; 30 cm

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. Autoeficácia. 2. Ensino médio. 3. Interesses vocacionais. 4. Interesses profissionais.

Nome: Leal, M. S.

Título: Autoeficácia percebida em desenvolvimento de 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.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____ Assinatura: _____

Dedico este estudo aos meus avós,

Que sempre me apoiaram, com amor, palavras de carinho, otimismo e perseverança e me auxiliaram em mais uma conquista. Muito Obrigada! Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais essa oportunidade de crescimento e pela força recebida.

A minha família, pelo carinho, compreensão, apoio e amor.

A minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, por me acolher nesse percurso de aprendizagem e compartilhar generosa e pacientemente seus conhecimentos.

À Profa. Dra. Maria Odília Teixeira da Universidade de Lisboa, pela atenção e sugestões na elaboração do projeto inicial.

Às professoras, Dra. Soely Polydoro e Dra. Thais Zerbini, pela valiosa contribuição para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às amigas do grupo de pesquisa e de mestrado, Nerielen Fracalozzi, Maria Luiza Junqueira, Marina Oliveira, Fernanda Aguillera, Milena Shimada, Izildinha Munhoz, Fabiana Hilário, Juliana Cava e Rafaela Cassiano, pela força, incentivo e amizade.

Às psicólogas, Maria Luiza Junqueira, Nerielen Fracalozzi, Manuela Manaia, Daniele Silva e Rafaela Cassiano que auxiliaram na coleta de dados.

Aos coordenadores das escolas, Marcelo e Fernanda, e professores que cederam espaço para a realização da presente investigação.

Aos participantes pela contribuição para a produção do conhecimento por meio das informações prestadas.

Aos funcionários do Departamento de Psicologia, Jaqueline, Anália, Denise e Inês e aos funcionários da biblioteca, Ângela Lucato Aguilar, Gabriel Valente Soares e Maria Cristina Ferreira.

Aos estatísticos, Geraldo Cássio dos Reis pelas aulas de estatística e Andressa Kutschenko pela ajuda com a geração do banco de dados da AIP.

A minha amiga, Flávia Bueno, agradeço pela atenção e amizade.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, mediante a concessão de bolsa de mestrado para a realização desta pesquisa.

RESUMO

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.

Em momentos de mudanças velozes e de instabilidade do mundo do trabalho, investigações sobre constructos, como a autoeficácia e os interesses profissionais, são relevantes, objetivando maior entendimento no que se refere ao desenvolvimento de carreira de jovens e adultos. No âmbito dos modelos sóciocognitivos da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994), este estudo visa analisar a relação entre interesses e crenças de autoeficácia, bem como estudar os interesses e a autoeficácia em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar. Os participantes da pesquisa foram 241 alunos, de ambos os sexos, do terceiro ano do ensino médio, regular e técnico, com idades entre 16 a 20 anos, provenientes de duas instituições públicas de ensino, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos aplicados coletivamente foram: (a) *Questionário de Identificação*; (b) *Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira* (CD-SEI) - versão brasileira e (c) *Avaliação dos Interesses Profissionais* (AIP). Os resultados não apontaram diferenças significativas na percepção da autoeficácia em desenvolvimento da carreira em relação à procedência escolar e ao sexo; no entanto, em relação ao nível socioeconômico familiar verificou-se que alunos de condições socioeconômicas mais elevadas se percebem mais capazes de lidar com questões relativas ao desenvolvimento da carreira que alunos do nível socioeconômico mais baixo. No que se refere aos interesses profissionais, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas em função da variável nível socioeconômico, porém, verificou-se que os estereótipos de gênero ainda predominam na formação dos interesses dos adolescentes e que os alunos provenientes do ensino médio técnico possuem interesses mais claros que alunos do ensino médio regular. Foram verificadas correlações baixas, mas estatisticamente significativas entre as dimensões e escore total da autoeficácia e as escolhas reais em alguns campos de interesses. Estes resultados indicam pistas para intervenções baseadas no referencial da Teoria Social Cognitiva de Carreira, que visem o trabalho da autoeficácia em desenvolvimento de carreira, principalmente, com estudantes de níveis sociais e econômicos mais baixos e que contemplem também questões relativas às diferenças de gênero, no que se refere aos interesses profissionais. No futuro será indicado o estudo das variáveis investigadas em diferentes amostras e inclusão de outras

variáveis consideradas importantes para perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira, tais como as expectativas de resultado, os objetivos, o desempenho escolar, dentre outras.

Palavras-chave: Autoeficácia. Ensino médio. Interesses vocacionais. Interesses profissionais.

ABSTRACT

Leal, M. S. (2013). *Self-efficacy perceived in career development and career interests with high school and technical school students* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

At moments of fast changes and instability in the world of work, investigations about constructs such as self-efficacy and career interests are relevant, aiming at a better comprehension of young people's and adults' career development. According to Lent, Brown and Hackett's socio-cognitive models of career (1994), this study aims at examining the relationship between interests and self-efficacy beliefs, as well as studying the interests and self-efficacy, according to school type, sex and family socioeconomic status. The subjects were 241 students, male and female, aged between 16 and 20 years old, attending the 3rd grade of high school and 3rd grade of technical schools in two public schools located in a city in the state of São Paulo, Brazil. The instruments applied collectively were: the "Identification Questionnaire" (*Questionário de Identificação*), the Career Development Self-Efficacy Inventory - CD-SEI- Brazilian version (*Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira*) and the "Evaluation of Professional Interests - EPI *"(Avaliação dos Interesses Profissionais*"- AIP). The results have not shown any significant differences between self-efficacy in career development related to the type of school or gender. However, the study pointed that higher socio-economic level students consider themselves more capable to deal with career development issues than lower socio-economic level students. Regarding career interests, significant differences were not identified when considering the socio-economic level variable; however, gender stereotypes were still found to prevail with the teenagers' interest development, and the results also showed that technical school students have their interests better defined than regular high school students. Low but statistically significant correlations were verified between the dimensions investigated and the total score of self-efficacy and true choices in some fields of interests. The results suggest clues to interventions based on the Social Cognitive Career Theory that aim at the development of self-efficacy, especially with lower social and socio-economic level students, as well as regarding gender differences issues concerning career interests. Future studies are suggested that include other variables which are considered important in the Social Cognitive Career Theory, such as: outcomes expectations, goals, school performance, among others, in different samples.

Keywords: Self-efficacy. High school. Vocation interests. Career interests.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de desenvolvimento dos interesses de carreira... ……... 25

Figura 2 – Modelo de desenvolvimento das escolhas…… 27

Figura 3 – Modelo dos desempenhos ……... 27

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Distribuição dos estudos sobre autoeficácia e interesse profissional, em função das bases de dados..... 50

Tabela 2– Investigações sobre autoeficácia e interesses profissionais com estudantes do ensino médio……... 54

Tabela 3– Variáveis do estudo e suas dimensões..... 65

Tabela 4 – Caracterização da amostra em função da escola, do sexo e do nível socioeconômico familiar (N=241)..... 69

Tabela 5 – Índices psicométricos do CD-SEI..... 73

Tabela 6 – Definições dos campos de interesses..... 74

Tabela 7 – Índices psicométricos da AIP, em função dos campos de interesse segundo Levenfus e Bandeira (2009)..... 78

Tabela 8 – Coeficientes do alfa de Cronbach para as dimensões e escore total do CD-SEI-Br..... 85

Tabela 9 – Resultados da Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI-Br), em função da procedência escolar..... 86

Tabela 10 – Resultados da Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI-Br) em função do sexo..... 87

Tabela 11 – Resultados da Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI-Br) em função do nível socioeconômico familiar..... 88

Tabela 12 – Matriz de correlação (Pearson) das dimensões do CD-SEI-Br..... 89

Tabela 13 – Coeficientes Alfa de Cronbach para os campos de interesse da AIP..... 89

Tabela 14 – Resultados dos interesses profissionais em função da procedência escolar 90

Tabela 15 – Resultados dos interesses profissionais em função do sexo..... 93

Tabela 16 – Resultados dos interesses profissionais em função do nível socioeconômico familiar..... 96

Tabela 17 – Matriz de correlação (Pearson) dos campos da AIP..... 98

Tabela 18 – Resultado das correlações entre autoeficácia e os interesses..... 99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 Adolescência, educação e carreira 17
1.2 Orientação Profissional e perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira 22
2 AUTOEFICÁCIA E INTERESSES PROFISSIONAIS 32
2.1 Autoeficácia: definições, pressupostos e pesquisas 32
2.2 Interesses profissionais: definições, modelos teóricos e instrumentos de avaliação 41
2.3 Investigações sobre autoeficácia e interesses profissionais 47
3 JUSTIFICATIVAS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO 61
4 OBJETIVOS 63
4.1 Objetivo geral 63
4.2 Objetivos específicos 63
5 MÉTODO 64
5.1 Natureza da investigação 64
5.2 Cuidados éticos 65
5.3 Contexto do estudo 67
5.4 Participantes 68
5.5 Instrumentos 70
5.6 Percurso Metodológico 78
5.7 Tratamento e Análise dos dados 81
6 RESULTADOS 85
6.1 Resultados do Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI-Br) 85
6.1.1. Precisão do CD-SEI-Br 85
6.1.2. Descrição e comparação dos resultados do Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI-Br) em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar 86
6.1.3. Correlações dos resultados da autoeficácia em desenvolvimento da carreira.. 88
6.2 Resultados dos interesses profissionais (AIP) 89
6.2.1. Precisão da AIP 89
6.2.2. Descrição e comparação dos resultados dos interesses profissionais (AIP) em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar 90
6.2.3. Correlações dos resultados dos interesses 97
6.3 Correlações entre os resultados da autoeficácia em desenvolvimento da carreira (CD-SEI) e dos interesses profissionais (AIP) 98
7 DISCUSSÃO 101

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 112
REFERÊNCIAS 116
APÊNDICES..... 132
ANEXOS 136

APRESENTAÇÃO

As mudanças nas estruturas e relações do mundo do trabalho, derivadas do processo de globalização, agora consolidado, têm consequências diretas no desenvolvimento de carreira dos indivíduos. A necessidade de aprendizagem ao longo de todo o ciclo vital, de adaptação e domínio das tecnologias, torna-se realidade aos cidadãos do século XXI. Necessita-se de que os sujeitos tenham um comportamento pró-ativo, de agentes de seu próprio desenvolvimento e gestores de suas carreiras, para que possam lidar com as circunstâncias de modo mais preparado (Rodríguez Moreno, 2008).

Sabe-se que o desenvolvimento de carreira é uma tarefa complexa, principalmente, em contextos de mudanças como o atual, e que fatores internos e externos ao sujeito influenciam no percurso acadêmico, profissional e ocupacional. Dentre os vários modelos teóricos no campo da Orientação Profissional e de Carreira, que auxiliam no entendimento do comportamento acadêmico e profissional, a Teoria Social Cognitiva de Carreira de Lent, Brown e Hackett (1994) oferece uma explicação para o desenvolvimento de carreira a partir dos modelos de formação dos interesses, das escolhas e dos desempenhos e encontra-se respaldada por estudos empíricos que têm demonstrado sua adequabilidade.

Essa perspectiva teórica considera a interação dos fatores pessoais, ambientais e do comportamento, singular para o entendimento do desenvolvimento de carreira das pessoas e estabelece algumas hipóteses a respeito de relações, causas e efeitos entre suas variáveis, de acordo com seus modelos do desenvolvimento de carreira. Ao considerar o modelo dos interesses, Lent et al. (1994) pontuam que existe uma relação entre a autoeficácia e os interesses.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar relações entre autoeficácia em desenvolvimento da carreira e os interesses profissionais e comparar a autoeficácia e os interesses, em função da procedência escolar, o sexo e o nível socioeconômico familiar. Para tanto, esta dissertação foi organizada em oito seções que objetivam orientar o leitor para os propósitos desta pesquisa.

A seção introdução, em sua primeira parte, apresenta um breve panorama a respeito da situação do ensino médio, regular e técnico, no Brasil e da questão da escolha da carreira na adolescência. Na segunda parte, são abordadas algumas questões históricas da Orientação Profissional, focalizando a Teoria Social Cognitiva de Carreira de Lent et al. (1994) e os modelos que a auxiliam na explicação do desenvolvimento de carreira. As variáveis de

interesse deste estudo são focalizadas na segunda seção, na qual se apresentam algumas definições de autoeficácia no âmbito da carreira, os pressupostos que subsidiam a Teoria da Autoeficácia, e algumas pesquisas com diferentes instrumentos que mensuram a autoeficácia. Os interesses profissionais são apresentados seguidamente, com algumas definições do constructo, modelos e instrumentos. A terceira subseção apresenta uma revisão da literatura com resultados de pesquisa que investigaram as duas variáveis deste estudo: autoeficácia e interesses profissionais. Na sequência, são apresentadas as justificativas e questões de investigação da pesquisa. A quarta seção apresenta os objetivos que norteiam o estudo. Na quinta seção, são mostrados: o percurso metodológico realizado, a caracterização dos participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados, entre outras informações relevantes para a caracterização do estudo. Na sexta seção, são mostrados os resultados da pesquisa em função dos objetivos propostos e estes são discutidos a luz da literatura na sétima seção. Por fim, são feitas considerações a respeito da presente investigação, na oitava seção, pontuando limitações, algumas contribuições e implicações para intervenções na área da Orientação Profissional e de Carreira. Uma agenda de pesquisa também é proposta com a finalidade de aprimorar a produção do conhecimento na área, decorrente desta investigação.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Adolescência, educação e carreira

Na literatura não existe um consenso entre os autores sobre o início, o fim e os determinantes que marcam a adolescência (Campos, 1975). Diversos teóricos e organizações já propuseram diferentes maneiras de se definir e dividir esta etapa, que tem sido compreendida no meio científico como uma série de fases que compreendem o desenvolvimento físico, o psicológico e o social (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

No campo da Psicologia, por exemplo, Erikson (1994) define a adolescência como o último estágio da infância, no qual o indivíduo possui como tarefa a formação da identidade. Este processo possui grande variação, em termos de duração, de intensidade e de ritualização, de acordo com os diferentes indivíduos e sociedades. Considerando-se o ciclo vital, o autor estabelece que o processo compreende o período entre os 13 e 21 anos, no qual o adolescente vivencia o conflito entre a formação da identidade e a confusão de papéis. Dentre as transições de papéis inerentes à adolescência, a passagem para o mundo adulto, nas sociedades ocidentais, consiste no reconhecimento do indivíduo como provedor de seu próprio sustento, ou seja, a independência financeira. Este aspecto é considerado fundamental na identificação com a idade adulta, juntamente a outros, como ser responsável pelos próprios atos e tomar suas decisões de forma independente (Arnett, 2001).

Uma das maneiras de obter a independência econômica tão almejada pelos adolescentes é por meio do trabalho. Porém, a inserção no mundo produtivo não é garantia de suficiência econômica. Dessa forma, o investimento na realização de cursos de formação (de maior ou menor duração) técnicos de ensino médio, de nível superior, sequenciais, tecnológicos e de especialização se consagra como meio de se alcançarem melhores oportunidades no mundo do trabalho para uma parcela considerável da população. Entretanto, a obtenção de uma qualificação, por meio do ingresso no ensino superior, já não é suficiente o bastante para o sucesso no mercado de trabalho (Vieira, 2008), ainda que no Brasil ter diploma de nível superior implique em uma maior remuneração.

Como se sabe, os jovens começam a se defrontar com escolhas e tomadas de decisões sobre sua carreira mais precocemente do que imaginam, mesmo que não tenham consciência desse processo. As primeiras decisões referem-se ao nível de dedicação despendida nos

estudos, à preferência por determinadas disciplinas e à realização de cursos extracurriculares que colaboram para delinear o perfil de inclinação de interesses profissionais do indivíduo.

Contudo, no contexto brasileiro, é no Ensino Médio, mais propriamente no terceiro ano dessa etapa, que tomar decisões de carreira torna-se mais premente. Nesta etapa, a tomada de decisão de carreira – continuidade dos estudos e/ou inserção no mundo do trabalho – pode se tornar um elemento de ansiedade e angústia para o jovem, que muitas vezes encontra-se perdido frente ao desconhecimento de si próprio, de um vasto universo de possibilidades profissionais e de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, instável e mutável.

Para quem alcançou com sucesso o Ensino Médio, ele funciona como uma ponte cuja passagem possibilita o ingresso no Ensino Superior e/ou para a inserção no mercado de trabalho. Teoricamente, o adolescente pode optar por escolher qual caminho tomar. Porém, como as desigualdades econômicas e sociais do país são imensas, a universalização do acesso à educação em nível médio profissionalizante e em nível superior encontra obstáculos, sendo marcada historicamente por seu caráter seletivo. Assim, muitos jovens em situação de desvantagem educacional, decorrente muitas das vezes, da desvantagem socioeconômica, necessitam de inserção mais rápida no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação profissionalizante de nível médio tem se mostrado uma alternativa, tanto para os jovens que não seguem a formação de nível superior como para os que pretendem segui-la. A educação profissional técnica constitui-se como um meio de preparação e qualificação do indivíduo para o mercado de trabalho, apesar da oferta de vagas oferecidas ser insuficiente para atender a demanda potencial, formada por estudantes do ensino médio regular, jovens e adultos (Ministério da Educação, 2008a), observa-se um aumento no total de matrículas, na rede federal, resultado das ações do Ministério da Educação para a expansão desta modalidade de ensino (Ministério da Educação, 2010, 2012). Além disso, é importante considerar que a distribuição de vagas no território nacional é desigual, a região sudeste concentra 26,5% das vagas oferecidas, sendo que apenas 17,2% dos municípios brasileiros possuem cursos de formação técnica (Ministério da Educação, 2008a) e que o maior número de vagas oferecidas para cursos profissionalizantes são de instituições privadas (Ministério da Educação, 2006, 2010, 2012). Em relação ao perfil de alunos desta modalidade educacional, dados do período de 2003 a 2005 mostram que o número de moças é superior ao de rapazes, devido ao crescimento da área da saúde e que matrículas femininas predominam nos cursos de Gestão, Artes, Comunicação, Turismo, Desenvolvimento Social e Hospitalidade, enquanto que, na Indústria e Agropecuária predominam homens. Quanto à idade, apesar de sobressair à faixa etária de alunos com idades entre 15 e 19 anos, tem

aumentado o número de matrículas de pessoas acima de 25 anos, e houve um aumento progressivo no número de matriculas nos cursos relacionados à área da saúde. Cursos relacionados às áreas da indústria, gestão e informática também apresentam um número significativo de matrículas (Ministério da Educação, 2006).

Contudo, dados atuais do Ministério da Educação estimam que mais de 50% dos adolescentes na faixa etária dos quinze aos dezessete anos não estão matriculados no Ensino Médio, assim como outros milhões de jovens, acima de dezoito anos de idade e adultos não tenham concluído essa etapa da educação básica (Ministério da Educação, 2008b). Esta situação reflete o descaso que os governos brasileiros, em todos os níveis, tiveram com a educação ao longo da história, evidenciando sérias consequências para o futuro do país em termos de desenvolvimento econômico, educacional e tecnológico.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a educação básica passou a ser constituída por três etapas de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio com diretrizes expressas nos Artigos 35 e 36 da LDB, com a definição de mudanças curriculares adequadas às necessidades da população jovem em relação à inserção no mundo do trabalho, fornecendo ao indivíduo subsídios intelectuais, sociais e culturais a fim de torná-lo capaz de exercer sua cidadania plena (Ministério da Educação, 2008b). Contudo, as avaliações oficiais, decorridas após dez anos da LDB, mostraram que apesar do número de matrículas em escola pública ter crescido em 39% (Castro, 2007), ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio: ingressar no ensino superior versus adentrar no mercado de trabalho.

Visando reverter esse cenário, o Governo Federal tem criado políticas e diretrizes voltadas para reformular e expandir a educação básica e superior brasileira, para que de fato atenda às necessidades da população a médio e longo prazo. Desta forma, com o objetivo de consolidar o Ensino Médio no Brasil, diversas ações têm sido estimuladas, por meio do aumento da oferta de vagas em escolas federais de Ensino Médio e reestruturação do modelo pedagógico, com a proposta de integrar o ensino regular ao ensino profissionalizante, instituindo um caráter de formação unitária. Nesse sentido, espera-se que esta etapa do ensino se desenvolva em conformidade com os avanços da ciência, tecnologia, trabalho e cultura, integrando todas essas dimensões às necessidades da população brasileira e respeitando sua heterogeneidade cultural, social e econômica (Ministério da Educação, 2008b).

Essa política de investimento do governo na educação básica tem por objetivo sanar as discrepâncias educacionais da população e tem como princípios norteadores: a obrigatoriedade do Ensino Médio em todo o país; a autonomia do aluno ao final do curso

frente ao mercado de trabalho; a educação centrada no indivíduo respeitando suas singularidades; o incentivo ao docente e sua profissionalização; a educação integrada ao trabalho, cultura, ciência e tecnologia; a junção do Ensino Médio à educação profissional técnica e, por fim, a colaboração das unidades federativas junto à União, visando o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para essa etapa do aprendizado (Ministério da Educação, 2008b).

A referida reestruturação prevê dois modelos de funcionamento para o ensino médio integrado, um modelo que une ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional, e outro que articula o ensino médio à educação profissionalizante. Nesse sentido, conforme o Decreto nº 5.154 de 2004, esta oferta poderá ocorrer de forma integrada, na mesma instituição de ensino médio com uma matrícula única para o aluno nessas duas modalidades de ensino; concomitante, com matrículas distintas para cada modalidade de ensino na mesma instituição ou, ainda, em instituições diferentes e de forma subsequente, oferecida a alunos que já tenham concluído o ensino médio. A mudança básica na referida estruturação, é o ganho de uma formação geral que possibilita a continuidade dos estudos tanto para alunos que cursaram somente o ensino médio regular, quanto para os que optaram por cursar também o ensino profissionalizante de nível médio.

Mesmo com todos os esforços que o governo brasileiro tem feito para a melhora do ensino médio no país, Munhoz (2010) aponta que a preparação para o trabalho conforme prevê os artigos 35 e 36 da LDB se caracteriza somente como princípio organizador do currículo no ensino médio, e que não existe referência nos documentos oficiais sobre o desenvolvimento vocacional e os elementos que o circunstanciam, como a escolha de cursos, orientação para prosseguimento nos estudos ou inserção no mercado de trabalho, bem como a respeito dos profissionais e atividades, que poderiam auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas carreiras. Corti (2009) alerta para a necessidade de se estreitarem as relações entre a escola e mundo do trabalho e pontua que isto não significa, exclusivamente, a defesa da educação profissionalizante mas sim a exigência de um currículo flexível, adequado aos diferentes cenários e contextos da educação brasileira: campo, urbano, profissional, diurno ou noturno, povos indígenas e educação de jovens e adultos (EJA).

Segundo Munhoz (2010), no âmbito da orientação profissional, o desenvolvimento de programas de educação para a carreira, como modalidade de intervenção, é o mais adequado à realidade brasileira, no que se refere à carreira e à educação para o trabalho. De acordo com a autora, a educação para a carreira compreende

> [...] um esforço do sistema educativo e de toda a comunidade para inserir nos conteúdos escolares atividades destinadas a ajudar os alunos a: (1) estabelecerem relações entre os conteúdos das disciplinas e as exigências de diferentes ocupações/profissões; (2) fazerem do trabalho, como esforço contínuo, consciente, remunerado ou não, dirigido a produzir benefícios socialmente aceitáveis para si mesmo e/ou para os outros, uma parte significativa do seu estilo de vida e (3) adquirirem competências-chave para um positivo desenvolvimento da carreira (Munhoz, 2010, p. 13).

Segundo a referida autora, com base em revisão realizada sobre o tema, enquanto no cenário internacional em países da Europa, Estados Unidos, Canadá, Austrália, entre outros, existe um movimento de implementar as políticas públicas na área da orientação para a carreira, com a identificação de um aumento considerável nas estratégias de intervenções em educação para a carreira, no Brasil, as práticas realizadas na área parece não acompanharem o desenvolvimento e a evolução dos modelos teóricos e de intervenções realizadas no contexto internacional. No Brasil, a atuação da Orientação Profissional e de Carreira continua voltada, principalmente, para o momento da escolha profissional, no qual as questões relativas ao trabalho e ao desenvolvimento de carreira começam a ser consideradas, ou seja, tem sido uma orientação mais pontual e restrita a poucos, frequentemente destinada a estudantes que visam ao ingresso em carreiras universitárias, alunos de escolas particulares e cursinhos preparatórios para o vestibular, em sua maioria.

Considerando-se o exposto, cabe ressaltar que o ensino médio, nas modalidades regular e técnica, foi definido para investigação, neste estudo, por constituir a etapa do ciclo educativo mais apropriada para as decisões de carreira. Como aponta Munhoz (2010) é neste nível educacional que se enfocam mais as questões relativas ao futuro profissional dos alunos que aspiram ao ingresso em cursos de graduação, tecnológicos ou técnicos. Tendo em vista também, que nem todos os jovens darão continuidade aos estudos, ou por que não aspiram a carreiras universitárias ou técnicas ou porque as limitações socioeconômicas os impossibilitam, e que a maior parte dos estudos que investigam o momento de transição escola-trabalho, focalizam os universitários em final de curso, estudos com jovens do ensino médio, notadamente do ensino técnico, que estão na iminência de vivenciar essa transição, são importantes. Dessa forma, considera-se relevante investigar constructos que possam colaborar com a criação e o desenvolvimento de novos modelos educacionais e a implementação de estratégias de intervenção de carreira que contribuam com a formação e desenvolvimento de carreira do indivíduo do século XXI e atendam suas necessidades, visando ao seu desenvolvimento pessoal, à aquisição de habilidades e ao seu empoderamento.

Nesse sentido, torna-se relevante contribuir com a produção do conhecimento no que se refere ao estudo das crenças de autoeficácia em desenvolvimento da carreira, um constructo que se relaciona com a motivação e agência pessoal nos mais diversos aspectos da

vida e amplia as possibilidades de atuação do indivíduo no mundo do trabalho. Afinal, a literatura aponta que as crenças que as pessoas possuem sobre suas competências influenciam em seus comportamentos e desempenhos, além de direcionar suas ações. Diante disto, ao se considerar o contexto da escolha de carreira e desenvolvimento de carreira, o estudo do constructo interesses profissionais, também é relevante, posto que, ampliar o conhecimento acerca do conceito pode auxiliar no desenvolvimento da área da Orientação Profissional e de Carreira, e das práticas de intervenção nas perspectivas psicológicas e educacionais, assim como contribuir para a formulação de políticas públicas adequadas às necessidades da sociedade do século XXI.

1.2 Orientação Profissional e perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira

Ao final do século XIX a Orientação Profissional (*educational and vocational guidance*), sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, surge com a finalidade de auxiliar as pessoas nas questões relativas ao domínio vocacional, especialmente, no que se refere à escolha profissional e às tomadas de decisão de carreira. Ao longo de sua história, vários modelos teóricos e estratégias interventivas foram elaborados, tendo em vista o contexto socioeconômico e demandas surgidas em cada época. A princípio, a Orientação Profissional caracterizava-se pelo ajustamento do perfil pessoal à escolha de uma ocupação. Na década de quarenta do século XX, o foco da área passou a ser o processo de construção das escolhas vocacionais e a partir da década de 50 a atuação tornou-se mais abrangente, voltada para auxiliar as pessoas em seu desenvolvimento profissional, em qualquer momento de suas vidas (Ribeiro, 2011). Especificamente sobre a história da Orientação Profissional no Brasil outros autores podem ser consultados (Carvalho, 1995; Melo-Silva e Jacquemin, 2001b; Ribeiro & Melo-Silva, 2011).

No Brasil, a Orientação Profissional e de Carreira (OPC), como é denominada mais recentemente, desenvolveu-se principalmente na intervenção com adolescentes que aspiram ao ingresso em carreiras universitárias. Porém, como aponta Whitaker (1997), a escolha da carreira profissional não é um problema exclusivo dos adolescentes, pois em função de fatores contextuais e pessoais muitos adultos ao longo da vida se deparam com dúvidas e problemas de tomada de decisão quanto à carreira. No entanto, as práticas brasileiras, em sua história, deram mais atenção aos adolescentes em situação de primeira escolha. Sabe-se que a questão

da escolha da carreira envolve restrições, nesse sentido, Biase (2008) refere-se a direcionamentos de carreira que sofrem a influência de diversos fatores de ordem externa e interna, que colaboram para delinear os percursos vocacionais dos indivíduos.

Dentre os fatores de ordem externa, Whitaker (1997) aponta a influência dos pais, amigos, professores e pessoas significativas, assim como das condições socioeconômicas e dos meios de comunicação. No que se refere à influência da família e da escola, mais precisamente, Taveira e Nogueira (2004) salientam que estas instituições influenciam nos trajetos de carreira, no que tange à formação da autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos de carreira por meio das informações transmitidas às crianças e aos adolescentes. No que se refere aos fatores de ordem interna, valores, crenças, habilidades, autoconhecimento, inteligência, interesses, dentre outros, também merecem atenção no processo e a avaliação de ambos os fatores é importante para orientações de carreiras mais eficazes.

Lent, et al., (2002) pontuam a ciência de pesquisadores, teóricos e orientadores da área para este fato e salientam que fatores internos e externos operam concomitantemente às cognições pessoais, afetando a natureza e a amplitude das possibilidades de carreira de cada indivíduo. As influências desses fatores, na escolha e no desenvolvimento de carreira, coadunam para que esta tarefa seja considerada uma das mais difíceis do desenvolvimento, a ser enfrentada por adolescentes e jovens adultos, pois, além de acontecer em um momento caracterizado por mudanças internas e externas, comumente na adolescência, essa decisão tem repercussão sobre o futuro do jovem e de sua família.

No que tange ao desenvolvimento de carreira, dentre os vários temas e etapas do desenvolvimento investigados, verifica-se que alguns estudos focalizam o momento da "escolha" e fatores influentes nesta etapa, enquanto outros, por exemplo, se direcionam as questões relativas ao momento de transição escola-trabalho, destacando-se, sobretudo, investigações com universitários em final de curso (Samssudin, 2009; Vieira, 2008; Vieira, Caires, & Coimbra, 2011).

Ao considerar os modelos explicativos do desenvolvimento vocacional, Vieira (2008) aponta que os que possuem respaldo empírico contribuem para um melhor entendimento do desenvolvimento vocacional e das relações entre variáveis intervenientes no processo. Nesse sentido, a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) de Lent et al. (1994), fundamentada na Teoria Social Cognitiva de Bandura, oferece uma explicação útil, para este estudo, sobre processos que auxiliam no entendimento do desenvolvimento vocacional e além disso, encontra-se bem consolidada em pesquisas.

A Teoria Social Cognitiva de Carreira, como um desdobramento da Teoria Social Cognitiva, enfatiza a aprendizagem e os fenômenos cognitivos e focaliza na explicação de seus modelos de desenvolvimento de carreira (interesses, escolha e desempenho), a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos pessoais, variáveis que representam mecanismos centrais para a agência pessoal, definida por Bandura (2012) como capacidade intencional de exercer influência no próprio funcionamento e nos cursos de eventos por meio das próprias ações. Este aporte teórico considera a forte influência da autoeficácia sobre o desenvolvimento dos interesses, escolha e desempenhos de carreira e explica como os fatores pessoais e ambientais interagem junto a estas e outras variáveis e resultam em interesses que podem ser depreendidos em opções de escolhas acadêmicas ou ocupacionais/profissionais dentro do universo do trabalho.

A autoeficácia pode ser definida como: "... crenças nas próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações" (Bandura, 1997). Essa definição focaliza o importante papel que a ação do indivíduo tem na produção ou realização de determinados desempenhos (Azzi & Polydoro, 2006). Na Teoria Social Cognitiva, segundo Bandura (2008a), o homem é compreendido como um ser agente, ou seja, proativo, que atua na sua trajetória de vida de modo intencional, capaz de explorar, modificar, influenciar o ambiente e autorregular o seu comportamento. Essa visão de homem também é compartilhada pela TSCC e ao considerar a dinâmica atual do mundo do trabalho e necessidade de aprendizagem constante ao longo da vida, a TSCC encontra-se adequada para o estudo do desenvolvimento de carreira e promoção das mudanças pessoais exigidas aos cidadãos do século XXI.

Por esta perspectiva teórica, a formação dos interesses está associada à percepção que cada pessoa tem dos ambientes sociais com os quais possui contato, por meio de experiências anteriores, da percepção de sua autoeficácia e expectativas de resultados em relação a esses interesses. Segundo Lent (2005) os interesses são moldados por meio das crenças de autoeficácia e expectativas de resultados que os indivíduos possuem sobre determinada atividade. Os interesses emergentes levam ao estabelecimento de intenções e ou objetivos que mantêm ou aumentam o envolvimento do indivíduo na prática da atividade de interesse. A prática da atividade desenvolve um padrão de desempenho do sujeito, que positivo ou negativo, possibilita um *feedback* sobre sua performance na execução da atividade. Este *feedback*, por sua vez, auxilia o indivíduo a revisar as suas crenças de autoeficácia e expectativas de resultados sobre a atividade de interesse, colaborando para a manutenção, para o aumento ou para o desengajamento do indivíduo no comportamento de interesse.

Os objetivos têm um papel importante na formação dos interesses, pois auxiliam a organizar, orientar e manter os comportamentos de interesse por grandes intervalos de tempo, mesmo sem reforço externo. Variáveis como habilidades e valores também influenciam na formação dos interesses, no entanto, segundo a TSCC seus efeitos são incorporados a autoeficácia e às expectativas de resultado que têm efeitos diretos em sua formação. Diante disto, é grande a probabilidade dos indivíduos escolherem carreiras profissionais nas quais acreditam que obterão sucesso e que terão competências suficientes e necessárias para cursar. A Figura 1 ilustra o modelo de interesses de Lent et al. (1994).

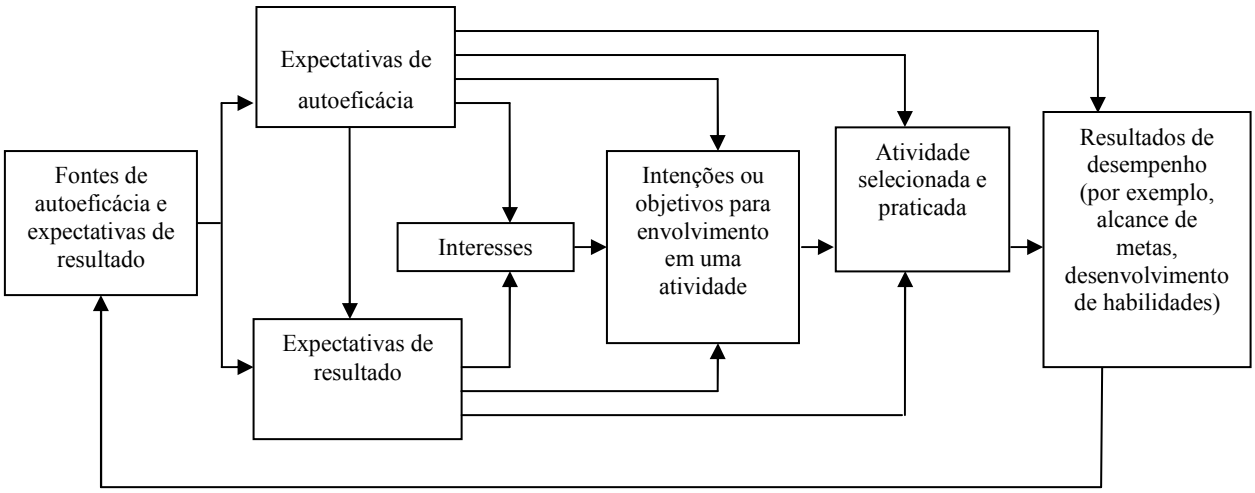

Figura 1. Modelo de desenvolvimento dos interesses de carreira (Lent, 2002).

Segundo Lent et al. (2002), o processo de desenvolvimento dos interesses, apesar de mais fluido até o final da adolescência e início da vida adulta, é contínuo e acontece ao longo do ciclo da vida, tendendo a produzir modelos de interesses característicos, no entanto, a modificação dos interesses pode acontecer em qualquer momento, em razão de circunstâncias contextuais e de vida, como inovações tecnológicas, nascimentos, acidentes, mudança de emprego, entre outras possibilidades que poderiam colaborar para a exposição dos indivíduos a novas atividades e desenvolvimento de novas habilidades e consequentemente novos interesses. Os autores consideram ainda, que outras variáveis relativas à pessoa e ao contexto influenciam na formação dos interesses e de outros resultados de carreira, como o gênero, a raça-etnia, o estado de saúde, a genética e as condições econômicas.

No que se refere ao gênero, mais especificamente, os referidos autores pontuam que pais e professores tendem a encorajar meninos e meninas a se envolverem em atividades consonantes com as expectativas de comportamentos de gênero adequadas a cada um, em função de sua cultura. Em relação à raça-etnia, os autores consideram que determinados

grupos étnicos-raciais têm suas crenças de autoeficácia de carreira e expectativas de resultados influenciadas por oportunidades educacionais e normas culturais, enquanto a influência da hereditariedade nos interesses operam, em grande parte, por meio de seus efeitos nas experiências de aprendizagem que ajudam a refinar as habilidades e formar as crenças de autoeficácia e expectativas de resultados. Ao considerar a influência de tais variáveis no desenvolvimento de carreira, Lent et al. (2002) salientam que a falta de oportunidades e de expectativas otimistas em relação a carreiras específicas podem levar mulheres, membros de grupos étnico-raciais minoritários e pessoas em condições de pobreza, por exemplo, a falharem no desenvolvimento dos interesses e escolha da carreira.

Ademais, é importante salientar que nem sempre é possível realizar escolhas baseadas em interesses primários, pois existem fatores que interferem neste processo. Portanto para Lent (2005), o processo de escolha da carreira não constitui um simples ato, uma vez que envolve processos anteriores, tais como, a autoeficácia, os interesses, as expectativas de resultados, habilidades, além de variáveis moderadoras que interferem na escolha.

Lent (2005) apresenta um modelo de escolha, o qual considera que pode ser dividido em três partes. A primeira diz respeito à expressão de um objetivo, criado a partir de um conjunto de interesses, a segunda parte relaciona-se às ações que os indivíduos empregam para alcançarem estes objetivos e a terceira compreende o *feedback* ou resultado do desempenho do sujeito na ação executada. Neste modelo, o *feedback* positivo ou não, irá ajudar o sujeito a solidificar ou revisar suas crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados em relação às opções de escolhas futuras quanto aos comportamentos de carreira, levando-o a persistir ou modificar seus objetivos.

Conforme mencionado anteriormente, o interesse principal nem sempre pode ser transformado em uma escolha, pois existem variáveis distais e proximais ao processo de escolha que podem influenciar e limitar esta decisão. As *variáveis distais* são, por exemplo, a cultura, o papel do gênero, as oportunidades de desenvolvimento de habilidades e os tipos disponíveis de oportunidades acadêmicas e de carreira. A influência de tais variáveis ajuda a formar a autoeficácia, as expectativas de resultado e, portanto, os interesses. As *variáveis proximais*, por sua vez, envolvem o apoio emocional, as possibilidades financeiras, a disponibilidade de empregos, as barreiras socioestruturais, dentre outras variáveis, que atuam durante a fase da escolha. Nesse sentido, de acordo com Lent (2005) a relação entre interesse-estabelecimento de objetivos e objetivos-implementação de ações é moderada pelas variáveis proximais ao processo de escolha. O referido autor ressalta ainda, que devido à dinamicidade

das pessoas e dos ambientes, a escolha da carreira esta sujeita a revisões. A Figura a seguir mostra o modelo das escolhas.

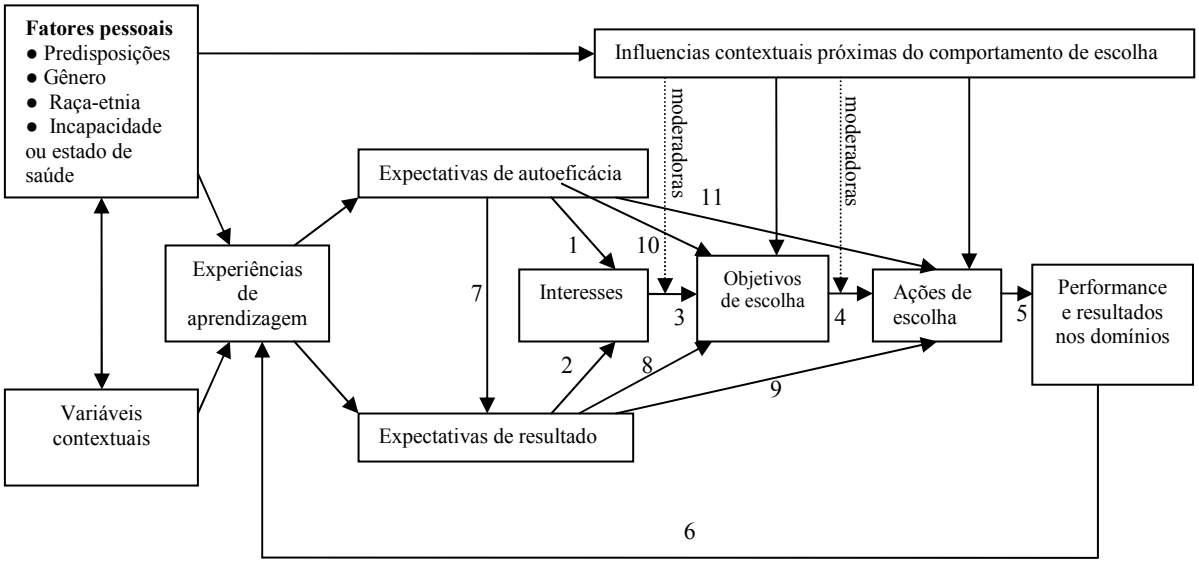

Figura 2. Modelo de desenvolvimento das escolhas (Lent et al., 2002)

O modelo do desempenho, por sua vez, está relacionado à qualidade do desempenho nas tarefas educacionais ou profissionais que os indivíduos executam, à persistência na tarefa, às habilidades que possuem, à autoeficácia percebida e às expectativas de resultados. De acordo com este modelo, as pessoas baseiam a autoeficácia percebida e as expectativas de resultados para determinada atividade, nas percepções a respeito de suas habilidades e nas performances obtidas em atividades similares realizadas no passado. A autoeficácia e as expectativas de resultado, por sua vez, influenciam no nível dos objetivos estipulados, mais desafiadores ou não e consequentemente no desempenho obtido (Lent, 2005). A Figura 3 apresenta o modelo dos desempenhos.

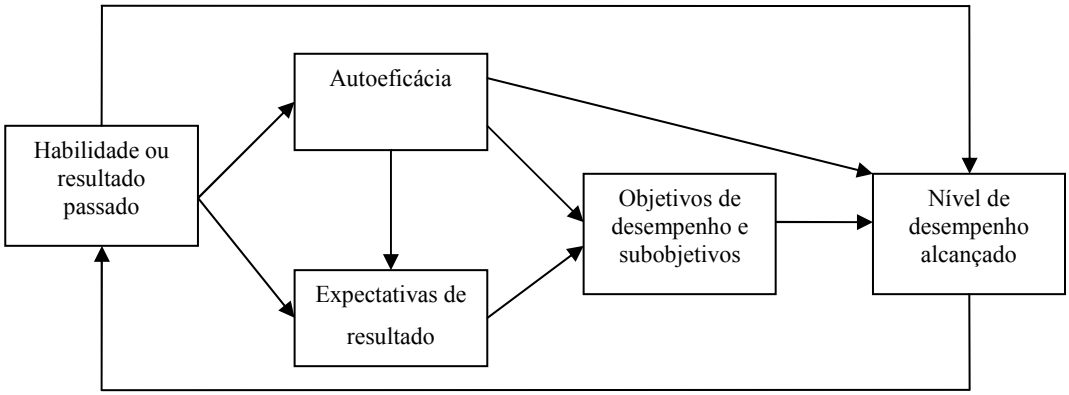

Figura 3. Modelo dos desempenhos (Lent et al., 2002)

Como visto, para explicar os interesses, a escolha e o desempenho, Lent et al. (1994) utilizam-se, complementarmente, dos conceitos de variáveis pessoais, variáveis ambientais, experiências de aprendizagem, crenças de capacidade percebida, expectativa de resultados, objetivos e desempenho, funcionando como um processo interativo e retroalimentador. Nesse processo, as variáveis pessoais dizem respeito à herança genética, gênero, saúde, raça, faixa etária e competências que interagem com as variáveis ambientais, correspondentes a fatores externos, como família, cultura, situação econômica, entre outros aspectos inerentes ao meio. As variáveis pessoais e ambientais interagem ainda com as experiências de aprendizagens, adquiridas diretamente pela experiência ou por observações vicárias. Essas interações entre variáveis pessoais, ambientais e experiências de aprendizagem confluem para a formação das crenças de autoeficácia percebida (Teixeira, 2011), que nada mais são do que as crenças na capacidade para organizar e executar ações necessárias para o alcance de certas realizações (Bandura, 1997) .

Essas crenças geram expectativas de resultados, que são as crenças formadas sobre as consequências dos comportamentos e que atuam concomitantemente sobre os interesses, objetivos e linhas de ações executadas pelo indivíduo. Os interesses podem ser definidos como os componentes cognitivos e motivacionais da aprendizagem que impulsionarão o comportamento e estabelecerão os objetivos. Estes últimos, por sua vez, são os mecanismos que atuam na determinação pessoal em termos de linhas de ação e que são influenciados também pela autoeficácia e expectativas de resultados. Esses objetivos resultam em escolhas influenciadas diretamente pelas crenças de autoeficácia e expectativas de resultados. Os resultados dos desempenhos, compreendidos como positivos ou não, incidirão nas experiências de aprendizagem do indivíduo. Assim, a crença de autoeficácia e as expectativas de resultados em determinada tarefa ou situação serão reavaliadas, constituindo-se um processo de retroalimentação que tende a consolidar ou redirecionar as escolhas anteriormente realizadas (Teixeira, 2011).

Considerando-se o presente enquadre teórico, Lent et al. (1994) pontuam doze proposições que se sumarizam como descritas a seguir.

1. “Interesses profissionais ou acadêmicos de um indivíduo, em qualquer ponto no tempo, são reflexos de suas crenças concomitantes, de autoeficácia e expectativas de resultados” (p.91).
2. “Os interesses profissionais de um indivíduo também são influenciados por suas habilidades ocupacionais relevantes, mas essa relação é mediada por suas crenças de autoeficácia” (p.92).

3. “As crenças de autoeficácia afetam os objetivos e ações de escolha, ambos direta e indiretamente” (p. 96).

4. “As expectativas de resultado afetam os objetivos e ações de escolha, ambos direta e indiretamente” (p. 97).

5. “As pessoas aspiram entrar (desenvolver metas de escolha para) em campos profissionais ou acadêmicos consistentes como suas áreas de interesses primários” (p.97).

6. “As pessoas tentarão entrar em campos profissionais ou acadêmicos que sejam consonantes com seus objetivos de escolha, desde que estejam comprometidas com seus objetivos e estes estejam claros e próximos ao momento da escolha” (p.97).

7. “Os interesses afetam o comportamento (ações), indiretamente, por meio de suas influencias nos objetivos escolhidos” (p.98).

8. “As crenças de autoeficácia influenciam os desempenhos acadêmicos e de carreira ambos, direta e indiretamente por meio de seus efeitos nos objetivos de desempenho. As expectativas de resultados influenciam o desempenho apenas indiretamente por meio de seus efeitos nos objetivos” (p. 100).

9. “As habilidades (ou aptidões) irão afetar o desempenho acadêmico e de carreira ambos, direta e indiretamente, por meio de sua influência nas crenças de autoeficácia” (p. 100).

10. “As crenças de autoeficácia derivam dos desempenhos, aprendizagem vicária, persuasão social e reações fisiológicas (por exemplo, reações emocionais) em relação a atividades educacionais e profissionais relevantes” (p. 103).

11. “Assim como as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultado são produzidas por meio de experiências diretas e vicárias em relação a atividades educacionais e ocupacionais relevantes” (p. 103).

12. “As expectativas de resultados também são parcialmente determinadas pelas crenças de autoeficácia, particularmente quando os resultados (por exemplo, sucesso ou fracasso) estão intimamente ligados à qualidade ou nível do desempenho do indivíduo” (p. 104).

Como visto, a TSCC é um modelo integrativo que foi delineado para entender o processo de desenvolvimento de carreira de estudantes e trabalhadores. Esta teoria considera a diversidade de características pessoais e de fatores do contexto, apoiadores ou limitantes, e enfatiza a agência pessoal e as experiências de aprendizagem, na explicação do desenvolvimento de carreira. Tais elementos segundo os autores podem oferecer um modelo útil para as explicações e intervenções de carreira, que perpassa gerações e mudanças econômicas.

Ao considerar as transformações no mundo do trabalho e economia, Lent et al. (2002) focalizam a agência pessoal, como uma ferramenta útil para promover o desenvolvimento de carreira e salientam que capacidades como autorreflexão, autorregulação e antecipação podem ser estimuladas por meio de programas de educação para a carreira e de transição para o trabalho. Para a TSCC a transição escola-trabalho não se constitui em um processo pontual, mas sim em um processo contínuo, que se inicia anteriormente à primeira e muitas vezes única fase de transição escola-trabalho – o final do ensino médio – e estende-se aos anos subsequentes, com o ajustamento do indivíduo ao trabalho e a outros papéis de vida, em consonância com o que afirmam as teorias desenvolvimentistas (Lent et al., 2004).

Segundo os autores, o êxito no processo de transição escola-trabalho relaciona-se a tarefas como a cristalização dos interesses, a habilidades decisionais, a exploração da carreira, dentre outras inerente ao processo de desenvolvimento de carreira, sendo importante a preparação do indivíduo para esta transição iniciar-se no ensino elementar e médio e continuar depois do ingresso dos estudantes no mundo laboral. No que se refere às estratégias interventivas, com crianças e adolescentes, Lent et al. (2002) afirmam que os programas não devem focalizar apenas os interesses emergentes, valores e talentos, mas, sobretudo, a base cognitiva dessas variáveis, com a finalidade de auxiliar os indivíduos a desenvolverem novos interesses e habilidades, revisarem planos de carreira e anteciparem obstáculos, por exemplo, necessidades vigentes na atualidade.

Para Lent et al. (2004) a transição escola-trabalho envolve seis processos interrelacionados: (a) aquisição de autoeficácia e expectativas de resultados positivas e realistas; (b) desenvolvimento de interesses acadêmicos e de trabalho; (c) compromisso entre interesses e objetivos de carreira; (d) tradução de objetivos em realizações concretas; (e) desenvolvimento de habilidades acadêmicas e laborais e (f) negociação de barreiras e apoios.

Dentre as estratégias que podem ser utilizadas para trabalhar tais processos, Lent et al. (2004) pontuam: o emprego das fontes de informação de autoeficácia tanto para a formação de percepções reais e fortes de autoeficácia quanto para a exploração da carreira por meio de palestras que utilizem modelos de informação vicária. No que tange à percepção de habilidades, os autores salientam que debates podem auxiliar os indivíduos a clarificar habilidades e potencialidades, além disso, percepções equivocadas podem ser trabalhadas por meio do confronto de autoavaliações com resultados de provas ou outras fontes de informação de desempenho. Em relação aos três últimos processos de transição escola-trabalho, os autores salientam que a estipulação de metas específicas, claras, subdivididas e publicamente estipuladas podem auxiliar na concretização de ações e na identificação de barreiras e o

desenvolvimento de estratégias para enfrentá-las. Além da identificação de fontes de apoio, podem auxiliar os indivíduos a passarem pelos processos de transição de forma mais preparada. Os referidos autores consideram ainda que as ações para fortalecer a autoeficácia em atividades relevantes para as carreiras e escola, podem ser realizadas por pais, educadores e orientadores, no entanto, quando incluídas no currículo escolar, com apoio da comunidade e governo, em uma ação conjunta, os resultados dessas ações provavelmente são mais exitosos.

Considerando-se os objetivos deste estudo, a próxima seção focaliza autoeficácia e os interesses profissionais, bem como uma revisão de literatura sobre investigações com esses constructos.

2 AUTOEFICÁCIA E INTERESSES PROFISSIONAIS

Esta seção objetiva apresentar os conceitos de autoeficácia e interesses profissionais, duas variáveis importantes no desenvolvimento de carreira. Primeiramente, são apresentadas algumas definições de autoeficácia investigadas no âmbito de carreira; seguidamente são apresentados os pressupostos da Teoria Social Cognitiva de Bandura, que embasam o constructo e algumas pesquisas que a investigaram. Posteriormente, são apresentadas algumas definições de interesses, no âmbito da Orientação Profissional e de Carreira, modelos teóricos e pesquisas, por fim, apresenta-se uma revisão de literatura de pesquisas que investigaram os construtos.

2.1 Autoeficácia: definições, pressupostos e pesquisas

Um dos constructos que colaboram para o entendimento da formação de crenças e desempenho dos indivíduos é o da autoeficácia. Este conceito, que se enquadra no escopo da Teoria Social Cognitiva, foi cunhado por Albert Bandura em 1977 (Azzi & Polydoro, 2006), e ressalta além da ação humana, a especificidade das crenças de autoeficácia em relação a um domínio e tarefa do comportamento.

No contexto de carreira, Betz e Hackett (2006) alertam os pesquisadores que "... não existe uma entidade chamada "autoeficácia de carreira", a não ser como um termo guarda-chuva para as crenças de autoeficácia relativas a possíveis domínios de carreira relacionados a comportamentos que poderiam ser postulados" (p. 6, tradução nossa). De acordo com Betz (2001), essas crenças podem ser dividas em dois grupos, um relativo à investigação de conteúdos de carreira e outro aos processos pertinentes a esta área.

Quanto às crenças relativas aos *conteúdos*, verificam-se estudos que focalizaram a investigação da autoeficácia ocupacional, ou seja, as crenças nas próprias capacidades para realizar tarefas requeridas no desempenho de determinadas profissões (Hackett, 1995, citado por Vieira, 2008); a autoeficácia acadêmica, definida como as crenças nas próprias capacidades para realizar requisitos acadêmicos relacionados às profissões (Hackett, 1995, citado por Vieira, 2008); a autoeficácia em matemática, definida como "percepção de capacidade no desempenho de problemas de matemática, tarefas cotidianas de matemática e

matemática relacionada a cursos universitários" (Betz & Hackett, 1983, p. 332 tradução nossa); a autoeficácia para carreiras técnicas/científicas, definida como as "crenças quanto às realizações específicas para o sucesso acadêmico nos campos de ciências e engenharias, tais como alcançar os requesitos em matemática e permanecer matriculado em uma faculdade de tecnologia" (Betz, 2001, p. 60, tradução nossa), dentre outros tipos.

Em relação aos *processos*, alguns estudos investigam a autoeficácia para a decisão de carreira, que são as crenças na capacidade para a realização de determinadas tarefas necessárias à tomada de decisões de carreira (Taylor & Betz, 1983), a autoeficácia na transição para o trabalho, que são as crenças nas capacidades de organizar e executar ações na procura de emprego e adaptação ao trabalho (Vieira, Maia, & Coimbra, 2007) e a autoeficácia em desenvolvimento da carreira, objeto de interesse da presente pesquisa, definida como a confiança na aplicação de diversas competências de habilidades da vida para o desenvolvimento de carreira, relacionadas ao planejamento e à exploração de carreira, ao conhecimento de si e dos outros e ao desenvolvimento vocacional e educacional, dentre outras (Yuen et al., 2004).

Como visto, a autoeficácia de carreira na realidade é uma denominação genérica para as crenças ou julgamentos referentes à capacidade de se executarem comportamentos do domínio vocacional e/ou de carreira, ou seja, um termo que inclui um vasto repertório de tarefas e comportamentos que podem ser passíveis de investigação no domínio da carreira. Na revisão da literatura, são encontrados estudos que têm investigado a autoeficácia em relação à indecisão vocacional (Taylor & Betz, 1983), à persistência acadêmica (Lent, Brown, & Larkin, 1984, 1987), ao desempenho de gênero e tarefas de interesse (Hackett & Campbell, 1987), à escolha da carreira (Betz & Hackett, 1981; Lent et al., 1986) aos interesses vocacionais (Lapan, Boggs, & Morrill, 1989; Lenox & Subich, 1994), dentre outras variáveis que têm se mostrado importantes para a compreensão do desenvolvimento de carreira.

O constructo – autoeficácia – elemento central da Teoria Social Cognitiva de Bandura tem auxiliado na explicação de diversos comportamentos em diferentes domínios da vida, em razão de sua capacidade preditiva. Pajares e Olaz (2008) potuam que a autoeficácia é uma das estruturas pessoais que influenciam o funcionamento humano, sendo um dos determinantes da regulação do pensamento, comportamento e de aquisição inicial de conhecimentos e habilidades.

Segundo essa perspectiva teórica, a interpretação ou processamento cognitivo das informações advindas do comportamento, do contexto e dos fatores pessoais interagem e explicam o funcionamento humano, em um modelo denominado de reciprocidade triádica

(Pajares & Olaz, 2008), no qual, o comportamento é influenciado pelos fatores pessoais e pelo contexto. Estes dois últimos, por sua vez, influenciam um ao outro, e ambos são influenciados pelo comportamento, em um determinismo recíproco.

De acordo com Bandura (2008b), as capacidades de pensar, de planejar, de antever acontecimentos, de interpretar as informações e a capacidade de refletir – características que proporcionam a racionalidade ao homem – e que, portanto, o diferenciam dos outros animais, possibilitam que este perceba, avalie e regule o seu comportamento, exercendo certo grau de controle sobre sua trajetória de vida.

Nesse sentido, a explicação para aquisição e permanência de novos comportamentos está na influência dos processos cognitivos (Bandura, 1977). "A maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu comportamento informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro" (Pajares & Olaz, 2008, p.98).

Neste modelo, as mudanças nos cursos de ações, decorrentes do processamento cognitivo de um evento, não seguem uma sequência pré-definida como em um modelo unicausal de explicação do comportamento humano. A bidirecionalidade das forças que atuam entre os fatores pessoais, do ambiente e do comportamento interagem em um determinismo recíproco. Desta forma, o papel assumido por um mesmo evento na determinação do comportamento humano pode variar de acordo com o ponto em que se começa sua análise, podendo ser considerado estímulo, resposta ou até agente reforçador do comportamento (Bandura, 2008b). Bandura destaca que as forças envolvidas neste processo são relativas e variam conforme as pessoas e situações.

Como visto neste aporte teórico, as pessoas são encaradas como seres ativos, que reagem ao ambiente no qual estão inseridas. Segundo Pajares e Olaz (2008) as pessoas traçam objetivos e modificam suas trajetórias de vida, em função do processamento cognitivo de informações do meio ambiente, de seu comportamento e de fatores pessoais .

Como dito anteriormente, dentre as estruturas pessoais que influenciam o funcionamento humano, a autoeficácia se destaca como uma autocrença, que tem se mostrado essencial na previsão de comportamentos e no exercício da agência pessoal. A autoeficácia percebida influencia nas ações à medida que os indivíduos tendem a se envolver em atividades nas quais crêem que terão capacidade de desenvolver e que terão consequências positivas. É importante salientar que este conceito está relacionado à percepção de competência pessoal para determinado campo ou para uma tarefa específica e que as consequências imaginadas pelos indivíduos sobre seu desempenho em uma tarefa são apenas

expectativas de resultado que podem se concretizar ou não, uma avaliação adequada das circunstâncias que envolvem a tarefa e do julgamento de capacidade para a sua execução torna-se fundamental para o sucesso na previsão do comportamento (Pajares & Olaz, 2008).

Segundo Bzuneck (2001), a definição de autoeficácia não se refere propriamente às capacidades que o indivíduo possui, mas sim, à percepção ou à avaliação que o indivíduo tem de determinado domínio. É a crença na capacidade de realizar determinadas atividades que influenciará mais diretamente o desempenho do indivíduo do que necessariamente o fato dele realmente possuir tais capacidades. Ressalta-se ainda nesta definição o direcionamento das capacidades em linhas de ação, ou seja, as ações são orientadas para a execução da atividade e, por fim, as ações visam completar as exigências dessas atividades ou situações. Desta forma, o funcionamento competente de um indivíduo requer tanto uma boa autopercepção da eficácia como habilidades reais, conhecimento da atividade a ser realizada e expectativas de resultado positivas (Olaz, 2005).

Nesse sentido, Pajares e Olaz (2008) afirmam que as crenças de autoeficácia que as pessoas possuem são preditores mais eficazes de comportamentos futuros do que suas próprias experiências anteriores, conhecimentos ou destrezas pessoais. Os referidos autores afirmam ainda que tais crenças atuam de forma determinante na aquisição inicial de conhecimentos e habilidades, à medida que as pessoas tendem a se interessar por atividades nas quais se sentem capazes e motivadas a empreender ações para o seu alcance como, por exemplo, se matricular em um curso, estudar e persistir frente às dificuldades. No entanto, conforme já mencionado, nem sempre uma forte crença de autoeficácia é o suficiente para alcançar um resultado satisfatório. São necessários conhecimentos e habilidades mínimos no domínio da tarefa que se deseja realizar, para que uma autoeficácia forte contribua com resultados positivos.

Um exemplo no domínio do desenvolvimento de carreira que pode ilustrar o referido anteriormente é o desempenho de dois alunos, com a mesma capacidade cognitiva, ao prestar o vestibular para um mesmo curso de graduação. O aluno que possui uma forte autoeficácia sobre sua capacidade de se sair bem na prova tende a ter um melhor resultado do que o aluno com uma autoeficácia fraca, mesmo os dois possuindo a mesma capacidade cognitiva e habilidades reais para passar na prova. Além disso, o aluno com uma autoeficácia forte tende a persistir diante das dificuldades, prestar vestibular mais de uma vez, empreender ações como estudar mais, frequentar cursos complementares como inglês, redação e reforço em matérias específicas, do que o aluno com uma fraca autoeficácia, que tende a desistir do curso frente às dificuldades encontradas. Sendo assim, o resultado conseguido na realização de

determinada atividade está relacionado mais diretamente à percepção de suas competências, ou seja, mais diretamente às percepções que os indivíduos possuem sobre sua autoeficácia para uma atividade específica do que o fato dos indivíduos realmente possuírem capacidades e habilidades requeridas para a execução da tarefa. A percepção de uma autoeficácia fraca para um determinado domínio desencoraja o indivíduo na execução da tarefa e pode levar à inibição e à evitação de determinados comportamentos e consequentemente prejudicar o desenvolvimento de uma competência pessoal. Por outro lado, um forte senso de autoeficácia leva o indivíduo a se envolver em atividades desafiantes que promovem o desenvolvimento de competências (Bandura, 2008 c).

Desta forma, segundo Pajares e Olaz (2008), as crenças que as pessoas possuem influenciam de diferentes maneiras no modo como se comportam. E é o reflexo dessas crenças na percepção das capacidades que incide nas ações executadas pelos indivíduos, são elas que motivam ou inibem o comportamento e que também direcionam ações. Esta é uma das razões pelas quais se pode reafirmar, que as crenças de autoeficácia são os melhores preditores de comportamentos.

Segundo Pajares e Olaz (2008), a percepção das crenças de autoeficácia ajuda a determinar o quanto de esforço as pessoas despendem na realização de uma tarefa, o quanto elas persistirão ante os obstáculos, o quanto de resiliência terão frente às situações adversas, por fim, o quanto investirão no alcance de determinado objetivo e por consequência em si próprias. Essa concepção ressalta o poder subjetivo que as crenças possuem nas trajetórias e desenvolvimentos de projetos de vida.

Fatores da ordem externa como condições econômicas, oportunidades educacionais e estruturas familiares, apesar de ter grande influência nas trajetórias tomadas pelos indivíduos, incidem sobre o comportamento indiretamente, à medida que afetam suas autopercepções, planos futuros e estados afetivos, dentre outras influências autorregulatórias (Pajares & Olaz, 2008).

Bandura (1977) postula que existem quatro fontes primárias de informação que contribuem para a formação, fortalecimento ou enfraquecimento da autoeficácia percebida, são elas: (a) as experiências pessoais ou experiências diretas, (b) as experiências vicárias, (c) a persuasão social e (d) os estados fisiológicos e afetivos.

A primeira fonte - experiência pessoal ou experiência direta- é considerada a mais importante e até imprescindível para a formação da crença (Bzuneck, 2001; Costa & Boruchovitch, 2006; Lent, 2005). Essa fonte é formada frente ao desempenho do indivíduo na realização de determinada tarefa. Assim, uma forte crença de autoeficácia tende a ser formada

quando um indivíduo obtém mais sucessos que fracassos ao realizar atividades semelhantes e uma autoeficácia baixa tende a ser formada quando o sujeito vivencia mais fracassos que sucessos no desempenho de determinadas atividades.

A segunda fonte refere-se às experiências vicárias, que possuem relativa influência sobre a autoeficácia, e são formadas ao observar pessoas obtendo êxitos ou fracassos em determinadas tarefas. Especialmente, quando as pessoas de sucesso têm qualquer característica que as aproxima do sujeito que as observa, o que permite certo grau de identificação. Essa experiência parece ganhar um peso ainda mais significativo na formação da autoeficácia.

A persuasão social é a terceira fonte de autoeficácia. Ela ocorre quando o indivíduo recebe informações de pessoas, que considera importantes, a respeito dos seus desempenhos, Essa fonte se firma quando essas informações e incentivos positivos sobre os resultados dos desempenhos podem ser comprovados, pois, se os incentivos são sucedidos de fracasso a autoeficácia tende a diminuir.

E por último e não menos importante, os estados fisiológicos e emocionais são a quarta fonte de autoeficácia, representadas pelos estados de cansaço, sono, medo, ansiedade e euforia, por exemplo, que quando experimentados pelos indivíduos frente a determinadas situações influenciam nas percepções de sua autoeficácia e consequentemente no seu comportamento, conforme o processamento cognitivo que ele realiza da situação, melhorando o desempenho ou prejudicando-o (Bzuneck, 2001).

Essas fontes de origem da autoeficácia, segundo Nunes (2008), raramente acontecem de forma independente e a maneira como elas irão incidir sobre a autoeficácia depende de vários fatores, dentre eles a interpretação do indivíduo e atenção que ele lhes reservará (Lent, 2005). Para Bzuneck (2001), "[...] autoeficácia é uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume no final a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de um processamento dessas informações, isto é, de uma ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais" (p. 8). A crença nas potencialidades ou habilidades sofre modificações em função das interações do sujeito com o ambiente, evidenciando o caráter dinâmico e subjetivo da percepção desse constructo.

Tendo em vista que a autoeficácia é um constructo de caráter específico, diferenciando-se, portanto, quanto a atividades e tarefas, Pajares e Olaz (2008) afirmam que é necessária a utilização de medidas que permitam mensurar a percepção da autoeficácia específica em relação aos domínios que se deseja investigar e evitar medidas globais que possam diminuir a capacidade preditiva do comportamento.

Considerando que este estudo focaliza a autoeficácia e os interesses profissionais, a revisão da literatura, desta seção, destaca as investigações sobre autoeficácia de carreira. Em revisão da literatura sobre os domínios da autoeficácia de carreira que têm sido mais investigados, Betz (2001) aponta a autoeficácia ocupacional, com o estudo da autoeficácia para carreiras técnicas/científicas, a autoeficácia em matemática, a autoeficácia em relação aos tipos de comportamentos de carreira, representados pelos tipos de Holland e pela Escala de autoeficácia para tarefas ocupacionais específicas (*Task Specific Occupational Self-efficacy Scale* – TSOSS), de Rooney e Osipow (1992). Em relação aos processos de carreira, a autora verificou que a autoeficácia para a tomada de decisão de carreira tem sido o processo mais investigado. Quanto à autoeficácia ocupacional, são encontrados estudos com a utilização da Escala de autoeficácia ocupacional (*Occupational Self-Efficacy Scale – OSES*) de Hackett e Betz (1981). Neste estudo as autoras encontraram diferenças de gênero, com a autoeficácia masculina semelhante para profissões tradicionalmente masculinas e femininas, baixa autoeficácia feminina para profissões masculinas e alta percepção de eficácia das moças para profissões femininas. Outros estudos encontraram diferenças de gênero com o uso deste instrumento como, por exemplo, os estudos de Mitchell, (1990) e Williams & Betz (1994). A autoeficácia para carreiras técnicas/científicas também foi investigada em estudos de Lent et al. (1984), identificando que estudantes com alta autoeficácia neste domínio conseguem alcançar maiores notas, possuem maior persistência nas atividades destes campos. Investigações posteriores replicaram os resultados de estudo anterior e verificaram que a autoeficácia técnica/científica é preditora de mais opções de carreira (Lent et al., 1986). Nestes estudos e em outros que investigaram esse domínio não foram encontradas diferenças de gênero, como por exemplo, no estudo de Hackett, Betz, Casas, e Roche- Singh (1992). Por outro lado, na revisão de literatura realizada por Betz (2001) a autora verificou que estudos têm apontado diferenças de gênero na autoeficácia matemática, a favor dos rapazes (Hackett, 1985; Lent, Lopez, & Bieschke,1991), outras investigações levantadas focalizaram as fontes que a influenciam como, por exemplo, os estudo de Lent, Brown, Gover e Niijer (1996) e de Lopez, Lent, Brown, e Gore, (1997), dentre outros.

Ainda no que tange à autoeficácia ocupacional, estudos que investigaram autoeficácia em relação aos tipos de Holland, como os de Lapan et al. (1989) e de Lenox e Subich (1994), encontraram diferenças significativas de gênero em relação à autoeficácia para os interesses profissionais, a favor dos rapazes quanto aos interesses realístico e investigativo, enquanto que alguns estudos que investigaram a autoeficácia ocupacional por meio da *Task Specific Occupational Self-efficacy Scale* (TSOSS) de Rooney e Osipow (1992), não apresentaram

diferenças de gênero. Em relação às pesquisas que investigam processos de decisão de carreira, a medida mais utilizada tem sido A escala de autoeficácia na tomada de decisão de carreira (*Career Decision Making Self Efficacy Scale* – CDMSE) de Taylor e Betz (1983) e sua versão reduzida (Betz, Klein, & Taylor, 1996).

Por fim, Betz (2001) verificou que outros estudos investigaram o aumento da autoeficácia com uma possibilidade de aumentar a amplitude dos interesses vocacionais (Betz & Schifano, 2000, Luzzo, Hasper, Albert, Bibby, & Martinelli, 1998), outros testaram o modelo sociocognitivo, verificando que a autoeficácia media os efeitos do desempenho sobre os interesses (Lent et al., 1993) enquanto outros verificaram que existe um forte relacionamento entre a autoeficácia e os interesses no campo da matemática e ciências (Fouad & Smith, 1996).

Ainda no que se refere ao estudo da autoeficácia e dos interesses, Rottinghaus, Larson e Borgen (2003) conduziram um estudo meta analítico com dados de 60 amostras, investigando as relações entre esses dois constructos, sendo 53 com a utilização de medidas com categorias equivalentes aos tipos de Holland. Os resultados revelaram consistência com os pressupostos teóricos da TSCC, com uma correlação geral de 0,59, explicando 35% da variância, o que sugere um relacionamento entre as variáveis.

Em pesquisa sobre o estado da arte de medidas paralelas de interesses e autoeficácia, Betz e Rottinghaus (2006) verificaram um grande progresso na integração de medidas de interesse e autoeficácia e uma tendência das medidas de autoeficácia vocacional se tornar cada vez mais específicas para os domínios e populações, com a finalidade de uma predição de comportamento mais acurada.

No sentido de averiguar a disponibilidade de instrumentos que mensuram a autoeficácia, Polydoro, Vieira, Azzi e Dantas (2012) realizaram uma revisão de literatura, brasileira e estrangeira, na qual buscaram identificar estudos que avaliaram o constructo no contexto da Teoria Social Cognitiva de Carreira. Nesta revisão foi constatada a existência de vários instrumentos, a saber: a *Occupational Self-Efficacy Scale* (OSES), o *Skills Confidence Inventory* (SCI), a *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (CDMSE), a *Carrer Decision Self-Efficacy Scal*e- Short Form, esta versão também foi adaptada em um estudo português, a *Career Planning and Exploration Efficacy Scale* (CPEE), a *Occupational Self-efficacy Scale*, a *Adolescent Self-efficacy Biliefs*, a *Self-efficacy for the Management of Work-Family-Conflict*, a *Self-efficacy for Academic Milestones Scale*, o *Coping Efficacy Measure,* a Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (EAAOc), o Inventário de Crenças de Autoeficácia Relativamente aos Papéis de Carreira (ICARPC), a Escala de Autoeficácia para

Escolha Profissional (EAE-EP), a Escala de Autoeficácia Vocacional (EAEV), a Escala de Autoeficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional (APIEPI), a Escala de Autoeficácia para a Transição para o Trabalho (AETT), esta escala foi adaptada para a realidade brasileira e a Escala de Autoeficácia Profissional (EAP). Neste levantamento, as autoras observaram que, de modo geral, as características psicométricas dos instrumentos se mostraram satisfatórias.

Dentre os instrumentos levantados, observa-se que são poucos os disponíveis no contexto brasileiro para a avaliação da autoeficácia. Encontram-se apenas, a Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (EAAOc) de Nunes e Noronha (2008), a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) de Ambiel (2010) e a Escala de Autoeficácia para a Transição para o Trabalho (AETT) de Vieira, Soares e Polydoro (2006). Dentre estes instrumentos apenas a Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP) encontra-se aprovada para uso em contexto profissional.

Considerando o exposto, investigar novas medidas que avaliam o constructo, autoeficácia, torna-se imperativo. Sendo assim, um dos objetivos do presente estudo é analisar a autoeficácia em desenvolvimento da carreira em estudantes do ensino médio, por meio da versão brasileira (Aguillera, 2013) do instrumento *Career Development Self-Efficacy Inventory* (CD-SEI) de autoria de Yuen et al. (2004). Ressalta-se que este instrumento foi escolhido por ter sido construído especialmente para a mensuração da autoeficácia em desenvolvimento de carreira com estudantes do ensino médio, apresentar dimensões que representam competências necessárias para a transição escola-trabalho (Yuen et al., 2005) e por apresentar evidências psicométricas satisfatórias tanto na versão original (Yuen et al., 2004) quanto na versão adaptada (Aguillera, 2013), detalhes a respeito das propriedades psicométricas das versões supracitadas são descritos na subseção instrumentos da seção método. Cabe ressaltar que, além dos estudos anteriormente citados, o de Yuen et al. (2004), realizado no contexto chinês e o de Aguillera (2013), no contexto brasileiro, outro foi desenvolvido em Portugal por Lopes (2010). O referido estudo investigou projetos vocacionais, crenças de autoeficácia e as expectativas parentais de estudantes do 7º ano com probabilidade de sucesso/insucesso escolar.

Em relação ao estudo de brasileiro, no que tange aos resultados da autoeficácia em desenvolvimento de carreira, especificamente, Aguillera (2013) verificou que não foram observadas diferenças significativas em função da idade e do gênero. Em relação à situação escolar, foram verificadas diferenças significativas na autoeficácia em desenvolvimento de carreira, em algumas ou até em todas as dimensões e escore total do instrumento, a favor dos

aprendizes universitários, jovens que planejam continuar os estudos em nível técnico e/ou superior, com ausência de reprovações em seu histórico escolar e que consideravam seu desempenho escolar acima da média. Quanto às variáveis de inserção no programa de aprendiz, diferenças significativas foram verificadas a favor dos alunos que indicaram buscar a instituição tendo em vista a obtenção de uma qualificação, a favor de adolescentes que procuraram a instituição por vontade própria, de jovens que trabalharam anteriormente e de alunos que iniciaram na instituição a menos de um ano. Por fim, a comparação da autoeficácia em relação à afiliação institucional mostrou que os jovens da instituição, que possui psicólogo e que oferece um acompanhamento sistemático em relação às práticas do campo da Orientação Profissional e Educação para a Carreira, apresentam maior autoeficácia em desenvolvimento de carreira em todas as dimensões que o instrumento avalia e no escore total.

Quanto ao estudo encontrado no contexto português, de autoria de Lopes (2010), que mensurou a autoeficácia por meio do CD-SEI, os achados principais revelaram que os rapazes apresentaram resultados superiores aos das moças quanto às questões de gênero na carreira (CD-SEI), quanto ao desempenho escolar, alunos que avaliaram seu desempenho como bom, apresentaram autoeficácia superior nas escalas planejamento de carreira e preparação para a procura de trabalho. De modo geral, os resultados indicam que alunos com projetos mais ambiciosos possuem maior autoeficácia no seu desenvolvimento de carreira.

2.2 Interesses profissionais: definições, modelos teóricos e instrumentos de avaliação

O constructo “interesse”, em acepção psicológica, pode ser concebido como “[...] um aspecto da consciência, que envolve atenção persistente, sentimento e atividade. Além desses atributos o interesse se caracteriza pela intensidade e pela duração. Representa atividades que agradam ou desagradam ao indivíduo, que o atraem ou o repelem” (Strong, citado por Scheeffer, 1987, p. 627). No entanto, este conceito possui várias definições e tem se estendido aos diferentes objetos de estudo das outras áreas do conhecimento e abordagens da Psicologia.

Na área da Orientação Profissional e de Carreira mais especificamente, os interesses profissionais têm sido um dos constructos mais investigados (Hansen, 2005; Leitão & Miguel, 2004) por ser tratar de um elemento essencial nas intervenções e por ser uma das variáveis

incluídas na maioria dos modelos conhecidos como *"P-E theories"* ou teorias sobre a pessoa em um ambiente (Hansen, 2005).

Dentre os autores que se dedicaram ao estudo desta temática, verifica-se diferentes posicionamentos a cerca das acepções adotadas para este constructo, como por exemplo, a de Athanasou e Van Esbroeck (2007) que sumarizam os interesses como escolhas, gostos e preferências por objetos e atividades. Para Lent et al. (1994) os interesses são "modelos de gosto, desagrado e indiferença a respeito das atividades ocupacionais" (p. 88). Holland (1999) considerando que os interesses são uma expressão da personalidade em diferentes setores. Já Crites (1999) compreende que a definição do constructo não deve relacioná-lo a outras variáveis psicológicas, como por exemplo, as atitudes, os valores e a personalidade, nesse sentido os interesses para este autor são simplesmente preferências para diferentes atividades. Hansen (2005) no contexto da avaliação dos interesses considera que estes são concebidos como preferências que podem ser expressas como "gosto" ou "não gosto" em relação a diferentes atividades ou estímulos de carreira. Para Savickas (1999) em uma perspectiva mais integrativa, o interesse promove a interação da pessoa com o ambiente, destaca o autor que as diferentes definições do constructo se assentam nos focos que orientam as distintas perspectivas teóricas.

Por sua vez, Athanasou e Van Esbroeck (2007) pontuam que não existe uma visão unificada sobre os interesses, estes podem ter diferentes acepções, podem enfatizar uma linha educacional, filosófica ou também psicológica. Segundo Hansen (2005), a maioria dos teóricos que se propuseram a definir interesses, fizeram-no por meio da incorporação de seus componentes e de seus determinantes. São identificados mais frequentemente três componentes, a saber: (a) a personalidade, (b) a motivação e (c) o autoconceito. Quanto aos determinantes, os mais encontrados têm sido: (a) a educação, que focaliza os processos de socialização, aprendizagem e influências ambientais e psicológicas e (b) a natureza, que enfatiza as influências genéticas em sua formação.

Nas definições apresentadas e conforme afirma Savickas (1999), as concepções acerca deste constructo nem sempre seguem uma mesma direção, podendo muitas vezes parecer díspares ao se considerarem as diferentes perspectivas teóricas que as norteiam, fato este que segundo o autor, prejudica a constituição do fenômeno enquanto um constructo psicológico. Leitão e Miguel (2004) pontuam ainda que grande parte dos autores que se propuseram a estudar este constructo, fizeram-no sob uma perspectiva empírica focada em sua operacionalização, desconsiderando, portanto, questões relevantes relacionadas à sua formação, desenvolvimento e influência no comportamento humano.

Apesar dos interesses profissionais serem um dos constructos mais estudados e relevantes para a área da Orientação Profissional e de Carreira, as teorias são sucintas quanto a sua origem e desenvolvimento (Gottfredson, 1999). Ao se considerar os determinantes naturais e educacionais na formação dos interesses, Hansen (2005) destaca que a maioria das teorias de carreira tem em vista a influência da educação em sua formação e que nenhuma teoria descarta abertamente a influência genética e seu grau de efeito em sua origem e desenvolvimento.

Hansen (2005) aponta ainda estudos que investigaram gêmeos educados juntos e separadamente, sob a perspectiva do comportamento genético, apóiam ambos os efeitos. Ademais, uma revisão realizada por Gottfredson (1999) sobre a influência dos determinantes genéticos na formação dos interesses revelam que a hereditariedade varia de moderada a altamente influente em grande parte das diferenças individuais, incluindo-se neste rol habilidades mentais, personalidade e os interesses vocacionais.

Para Savickas (1999) os interesses são determinados, tanto por fatores naturais quanto por fatores educacionais. A origem e o desenvolvimento dos interesses estão associados à influência genética, à aprendizagem experiencial, às habilidades percebidas, ao modelo de identificação, ao papel social, à expressão da personalidade e à implementação do autoconceito. Porém, Savickas destaca que nem todos os autores consideram ambos determinantes em sua origem e desenvolvimento, em alguns modelos teóricos os interesses são vistos como reflexos da aprendizagem, da personalidade, das percepções de habilidades ou ainda, como resultado de ajustamentos sociais.

Dentre as principais perspectivas psicológicas do desenvolvimento de carreira que incluem os interesses em seus modelos teóricos, a Teoria da Personalidade Vocacional de Holland, de enfoque psicodinâmico, focalizou mais explicitamente o papel dos interesses na explicação do comportamento vocacional (Hansen, 2005), enfatizando que os interesses são como um reflexo da personalidade. Neste modelo, mais conhecido como RIASEC, seis dimensões de interesses correspondem a seis tipos de personalidade e de profissões. A congruência entre a personalidade dos indivíduos e o ambiente em que trabalham promove satisfação, estabilidade e pode levar à realização profissional (Holland, 1997). Desta forma, as pessoas tendem a procurar empregos/trabalhos consonantes com seus valores, hábitos e personalidade.

O modelo cognitivo dos interesses de Barak (2001) concebe-os como manifestações emocionais, fruto de processos cognitivos que acomodam informações vocacionais importantes. Para este autor, as emoções e os sentimentos são originados dos pensamentos das

pessoas e baseiam-se em crenças, percepções, estereótipos, expectativas, atributos, memórias ou ainda em esquemas cognitivos que elas possuem. Quanto aos determinantes cognitivos dos interesses, o referido autor aponta três elementos, as habilidades percebidas, o sucesso esperado e a satisfação antecipada e, segundo o autor, os interesses são modificados devido ao desenvolvimento diferencial destes determinantes.

Outro referencial teórico que focaliza o papel dos interesses no desenvolvimento vocacional é a Teoria Social Cognitiva de Carreira, abordagem que norteia a presente investigação, cuja perspectiva conforme visto enfatiza o efeito que as forças externas têm sobre a formação dos interesses.

O interesse é um constructo relevante para entender o comportamento humano em suas várias etapas do desenvolvimento. Na perspectiva do ciclo de vida proposta por Super (*Life Span*) a avaliação dos interesses pode ser benéfica nos vários estágios vocacionais (Hansen, 2005) desde a infância até a velhice. No contexto brasileiro, normalmente esta avaliação é realizada durante a fase de exploração que corresponde à adolescência, época em que a escolha da carreira é uma das tarefas mais importantes e, em alguns casos, até conflituosa.

No campo da Orientação Profissional e de Carreira, avaliar os interesses vocacionais/profissionais pode auxiliar na orientação de intervenções de carreira, no sentido de promover aos clientes novas informações e conhecimentos sobre si próprios, além de ajudá-los a confirmar, negociar e/ou reavaliar escolhas iniciais e tomar uma decisão mais consciente.

Athanasou e Van Esbroeck (2007) destacam a importância dos interesses educacionais e vocacionais, no desenvolvimento de carreira, especialmente, quando as pessoas possuem liberdade de escolha. Pontuam ainda que pessoas que trabalham nas áreas de interesse tendem a ter reconhecimento profissional e satisfação, porém os autores reconhecem que nem sempre as pessoas são livres para seguir seus interesses. Sabe-se que muitas vezes os interesses iniciais são descartados em função de circunstâncias adversas. No entanto, a avaliação dos interesses, mesmo nestes casos, pode auxiliar o indivíduo a identificar novas possibilidades e treinar a tomada de decisão.

No que tange à mensuração dos interesses vocacionais, Super e Crites (1962) propuseram quatro métodos para definir operacionalmente e avaliar os interesses. O primeiro diz respeito aos *Interesses Expressos* o que pode ser compreendido como a expressão verbal de um interesse, o segundo método, *Interesses Manifestos*, figura a participação direta do indivíduo em uma atividade que o agrada, o terceiro método corresponde aos *Interesses*

Testados que são mensurados por meio de testes objetivos e por fim, os *Interesses Inventariados*, verificados a partir de respostas de gosto, desagrado ou indiferença em relação a atividades ocupacionais, aferidos por escalas (Crites, 1999). Dentre esses métodos, Crites (1999) aponta que os *Interesses Inventariado*s têm sido os mais estudados e que a literatura sobre os *Interesses Expressos* ainda é incipiente.

Muitas pesquisas têm sido realizadas no sentido de desenvolver medidas mais fidedignas, avaliar as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados, traçar perfis de interesses de diferentes grupos e identificar as relações entre os interesses profissionais e outras variáveis importantes no domínio da carreira. Em uma revisão dos instrumentos mais utilizados para avaliação dos interesses no contexto internacional, com amostras de ensino secundário e superior, Leitão e Miguel (2004) destacam: *Strong Interest Inventory* (SII), *Self-Direct Search* (SDS), *Kuder Occupational Interest Survey* (KOIS), *Campbell Interest and Skill Survey* (CISS), *Career Occupational Preference System* (COPSystem), *Jackson Vocational Interest Survey* (JVIS), *Amsterdamse Beroepen Interessen Vragenlijst* (ABIV).

No contexto brasileiro, dentre os instrumentos comercializados, mais recentes e antigos que avaliam os interesses profissionais Duarte, Bardagi e Teixeira (2011) citam: Questionário Vocacional de Interesses (Oliveira, 1982), Teste das Estruturas Vocacionais (Minicucci, 1983), Levantamento de Interesses Profissionais (Del Nero, 1984), Teste Visual de Interesses (Marocco, Tétreau, & Trahan, 1984), Teste do Catálogo de Livros Bessa-Tramer (Bessa, 1998), Inventário de Interesses de Kuder (Kuder, 2000), Inventário de Interesses de Angelini e Thurstone (Thurstone, Angelini, & Angelini, 2002), Teste das Dinâmicas Profissionais (Braga & Andrade, 2006), Escala de Aconselhamento Profissional (Noronha, Santos, & Sisto, 2007), Inventário Ilustrado de Interesses de Geist (Nick, s.d.), Questionário de Busca Auto-dirigida (Primi, Mansão, Muniz, & Nunes, 2010) e Avaliação dos interesses Profissionais (Levenfus & Bandeira, 2009). Um instrumento que não está na lista, por ser considerado por alguns autores (Duarte et al., 2011) uma medida de avaliação da personalidade, é o Teste de Fotos de Profissões - BBT (Jacquemin, 2000; Jacquemin, Okino, Noce, Assoni, & Pasian 2006) que, além de mensurar traços da personalidade, verifica inclinações profissionais, sendo, portanto, bastante utilizado no contexto de avaliação dos interesses.

Contudo, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), que regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos no Brasil, por meio do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), são poucos os instrumentos de avaliação dos interesses aprovados pelo sistema, a saber: o Teste de Fotos de Profissões (BBT) (Jacquemin,

2000; Jacquemin et al. 2006), a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) (Noronha, Sisto & Santos, 2007), o Questionário de Busca Auto-dirigida (SDS) (Primi et al. 2010), a Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP) (Levenfus & Bandeira, 2009) e o Inventário de Avaliação Ocupacional (IAO) (Sofal, 2007) apresentando propriedades adequadas para a utilização em práticas clínicas e em intervenções escolares, com finalidade diagnóstica. Os instrumentos aprovados e comercializados são abordados a seguir, excetuando-se a AIP, que será abordada na seção instrumentos.

O Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br) é uma técnica de origem suíça, elaborada por Martin Achtnich na década de setenta, que, conforme dito, avalia também a inclinação de interesses profissionais por meio de método projetivo (Achtnich, 1991). Várias pesquisas foram realizadas com intuito de verificar a adaptação, a validade, a normatização e a contribuição deste instrumento para uso no contexto brasileiro, encontrando-se estudos de adaptação (Jacquemin, 2000; Jacquemin et al., 2006), que objetivaram divulgar o instrumento (Melo-Silva & Jacquemin, 2001a), apresentar sua utilidade no contexto da Orientação Profissional (Melo-Silva & Jacquemin, 2001b), estudos de caso (Jacquemin, Melo-Silva, & Pasian, 2002; Melo-Silva & Jacquemin, 2000; Melo-Silva & Noce, 2004; Melo-Silva & Santos, 1998), estudos de validação (Noce, 2008; Okino, 2009), dentre outros estudos. Duarte et al. (2011) salientam que este instrumento é um dos mais utilizados em pesquisa no âmbito nacional.

Quanto à Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) de autoria de Noronha et al. (2007), que avalia preferências por atividades profissionais, a maioria dos trabalhos encontrados investigaram as evidências de validade do instrumento (Godoy & Noronha, 2010; Masotti, 2011; Noronha & Ambiel, 2008a; Otatti, 2009; Sisto, Santos, & Noronha, 2009), foram encontradas também, uma resenha que objetivou apresentar o instrumento (Toledo, 2008), e uma pesquisa que visou traçar o perfil de interesse de estudantes universitários, com a finalidade de atribuir maior confiabilidade à escala (Noronha, Otatti, Mansão, & Cezar, 2011), dentre outros.

O Questionário de Busca Autodirigida consiste na versão adaptada para o contexto brasileiro do instrumento *Self-Direct Search- SDS* de Holland, Fritzsche e Powell (1994), de autoria de Primi et al. (2010) e foi recentemente aprovado pelo CFP em 2009. Encontram-se estudos que investigaram as propriedades psicométricas do instrumento (Mansão & Yoshida, 2006; Noronha & Ambiel, 2008a; Primi, Moggi, & Casellato, 2004; Sartori, 2007).

Observa-se que parte dos estudos citados com os diferentes instrumentos focalizou a avaliação das propriedades psicométricas dos mesmos. O estudo da validade e precisão das

medidas é uma necessidade no âmbito nacional, já que dentre os instrumentos existentes, muitos não apresentam os requisitos mínimos necessários para a certificação de sua qualidade, conforme verificaram Noronha, Freitas e Otatti (2003) ao analisarem informações a respeito da validade, precisão e padronização contidas em manuais de instrumentos que mensuram interesses. Portanto, diante da escassez de instrumentos de avaliação de interesses aprovados para uso no Brasil e considerando-se que avaliar interesses, no contexto da Orientação Profissional, auxilia em intervenções e no esclarecimento, confirmações e até reavaliações das escolhas profissionais, o estudo da variável interesse profissional por meio de um instrumento mais recente – AIP – torna-se relevante.

Considerando os objetos deste estudo – autoeficácia e interesses – na próxima subseção apresenta-se uma revisão de literatura de pesquisas que investigaram as variáveis de interesse do estudo.

2.3 Investigações sobre autoeficácia e interesses profissionais

Esta seção visa apresentar pesquisas nacionais e internacionais que objetivaram investigar os constructos autoeficácia e interesses profissionais/vocacionais, com vistas a traçar um panorama do que se tem produzido na área, recentemente, com a identificação de lacunas e tendências. Primeiramente são apresentados os procedimentos de buscas realizados, posteriormente apresentam-se os resultados da revisão de literatura.

No que se refere à autoeficácia, Pajares e Olaz (2008) apontam que uma busca pelo termo, na maioria das bases de dados acadêmicas, mostra mais de três mil artigos encontrados sobre esse tema somente no ano de 2004, sendo que o termo aparece em quase 350 mil páginas na internet. Uma busca recente (junho de 2013), na base de dados multidisciplinar - *Web of Science*, mostra 9725 resultados para o termo autoeficácia, nos últimos cinco anos, no *Google acadêmico*, o termo apresenta 16.900 resultados, o que demonstra a relevância do constructo.

Quanto à literatura sobre interesses, nota-se que esta também é extensa. Existem vários estudos que investigam os interesses profissionais junto a variáveis do comportamento vocacional, uma vez que interesse vocacional é o constructo mais avaliado em Aconselhamento de Carreira (Hansen, 2005). Conforme apontam Athanasou e Van Esbroek

(2007) um interesse, seja ele educacional ou vocacional, está relacionado a diversas atividades e esferas do comportamento humano, como apontado anteriormente. Com relação às pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, uma revisão realizada por Betsworth e Fouad (1997) dos últimos 70 anos de investigação verificou similaridades entre os temas abordados, em estudos de meta-análises (Hansen, 1984; Walsh & Osipow,1988), publicações *online*, artigos de periódicos relevantes e em livros da área, com temas discutidos por Strong em 1943 em sua obra *Vocational Interests of Men and Women*. Os autores identificaram dez grandes temas de estudo dos interesses profissionais, a saber: desenvolvimento, correlação, mensuração, homogeneidade e diferenciação, relação com a escolha da carreira, diferenças entre os sexos, estabilidade, estrutura, influências culturais e aplicação dos interesses vocacionais no aconselhamento de carreira. Tal similaridade denota o pioneirismo de Strong, elegendo temas que até hoje são investigados.

Com vistas a atualizar a produção do conhecimento sobre estas variáveis – autoeficácia e interesses profissionais/ocupacionais – realizou-se uma busca sistematizada nas bases de dados de relevância para a área da Psicologia. Foram realizadas buscas nos portais: (a) PsycNET, um portal da Associação Americana de Psicologia (APA) que hospeda mais de três milhões de registros e que hospeda as bases PsycInfo, PsycArticles e APABooks; (b) BVS-PSI ULAPSI- Brasil, um portal virtual, referência na América Latina e Brasil em informação científica em Psicologia e (c) PSICODOC, uma base de dados especializada em Psicologia e áreas afins, que inclui estudos publicados em Portugal, Espanha a América Latina. Como critérios para inclusão foram considerados artigos publicados em periódicos, do período de 2007 a 2013 (abril), em português, inglês e espanhol, cujos estudos foram realizados com adolescentes. O objetivo da presente revisão de literatura consistiu em buscar resultados de pesquisas que investigaram essas duas variáveis.

O texto que se segue detalha o percurso realizado para a formação do *corpus* de análise da presente revisão; são descritas as estratégias de busca e justificadas as opções metodológicas adotadas. No portal da APA PsycNET, a busca pelo termo autoeficácia no campo *any fields*, no período considerado, resultou em 9453 resultados. Foram levantadas investigações sobre autoeficácia em diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, saúde, educação e esporte. Tendo em vista que o portal da APA possui recursos que permitem a realização de uma pesquisa mais qualificada e precisa, foi adicionado o filtro *age group adolescence*, considerando-se o público da presente investigação, sendo fornecidos 1622 resultados. As buscas pelo termo interesses profissionais e suas variações também contabilizaram resultados bastante expressivos, nas três bases de dados utilizadas. Tendo em

vista que a literatura sobre os temas centrais da presente investigação é bastante abrangente, optou-se por fazer um recorte para o levantamento bibliográfico focalizando a busca por pesquisas que investigassem os dois constructos – interesse e autoeficácia. São descritas as estratégias de busca realizadas no período considerado.

No portal da APA PsycNET foi utilizado palavras-chave: *occupational interests* e *self efficacy*, e os filtros, *age group* - *adolescence* e período de publicação considerado, sendo encontrados 12 resultados. Visando ampliar a busca, foram utilizadas as palavras *occupational interests* e *self efficacy* no campo *any fields*, aplicando-se os filtros mencionados anteriormente, foram localizados 42 resultados, dos quais 11 foram selecionados para análise, considerando os objetivos deste estudo.

No portal BVS-PSI ULAPSI Brasil, a pesquisa ocorreu de forma integrada. Optou-se por utilizar os termos: autoeficácia e interesses profissionais em inglês, português e espanhol, conforme indicado no dicionário de terminologia em Psicologia. Há de se destacar que a repetição das mesmas palavras em diferentes línguas teve como objetivo ampliar o alcance da busca. Os resultados das buscas totalizaram em 32 artigos, excluindo-se os artigos repetidos e os que não atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa, restando somente três artigos selecionados para análise nesta base de dados.

Na base de dados PSICODOC foram utilizadas as palavras-chave em espanhol: *autoeficacia* e *intereses profesionales*, no campo de busca avançada, foram localizados oito resultados no período considerado (2007 a 2013). Visando ampliar a busca, utilizaram-se os termos em espanhol: *autoeficacia* e *intereses*, no campo de busca simples. Foram localizados nas buscas 43 artigos, aplicando-se os critérios de inclusão na amostra e descartando-se os resumos repetidos, restaram para análise somente três.

As buscas nos portais e base de dados supramencionados resultaram em 17 estudos selecionados para esta análise, dos quais 16 tiveram os textos recuperados na íntegra. A seguir, são apresentados os estudos selecionados com textos completos. A Tabela 1 apresenta os resultados do levantamento bibliográfico.

Tabela 1
Distribuição dos estudos sobre autoeficácia e interesse profissional, em função das bases de dados

BASES	ENCONTRADOS	SELECIONADOS E RECUPERADOS
APA PsycNET	42	10
BVS-ULAPSI-Brasil	32	3
PSICODOC	43	3
Total	117	16

Como apontado anteriormente, a autoeficácia, constructo central da Teoria Social Cognitiva de Bandura tem sido alvo de investigação em relação a diversos comportamentos em diferentes domínios da vida, em razão de sua capacidade preditiva. Mais especificamente no campo da Orientação Profissional e de Carreira, foram localizados estudos que investigaram se a autoeficácia de carreira media a relação entre o apoio familiar e a indecisão de carreira, estudos que objetivaram validar escalas de aspirações de carreira e de desenvolvimento de carreira, investigar antecedentes e consequentes de mudanças de carreira, e pesquisas que buscaram verificar como apoios contextuais influenciam na persistência, dentre outros. Para a presente revisão foram focalizados os estudos que investigaram as variáveis de interesse da pesquisa com populações adolescentes. Foram encontrados estudos com amostras de adolescentes em diferentes estágios educacionais, grupos etários e em diferentes contextos, portanto primeiramente, são apresentadas as pesquisas realizadas com estudantes universitários e de níveis educacionais diferentes do ensino médio e por fim, são focalizados os estudos que investigaram adolescentes do ensino médio, população-alvo da presente pesquisa.

O estudo de Coimbra e Fontaine (2010) de caráter quali/quanti analisou o efeito do gênero e do nível socioeconômico nos interesses e nas crenças de autoeficácia ocupacionais e generalizadas, matemáticas e acadêmicas. Foram investigados também, os motivos que contribuem para a escolha da carreira, em uma amostra composta por 449 estudantes portugueses do nono ano. Os resultados revelam não haver diferenças para a autoeficácia generalizada, acadêmica e matemática, porém, tanto as garotas quanto os rapazes apresentam autoeficácia mais elevada para a formação e desempenho em profissões típicas de seus gêneros, independentemente do status, o mesmo ocorrendo para os interesses. Quanto ao nível socioeconômico, observou-se que jovens mais humildes apresentaram menor autoeficácia generalizada e em matemática do que os estudantes com nível socioeconômico mais elevado.

Além disso, os alunos tiveram uma percepção maior de autoeficácia para profissões de status semelhante à dos seus familiares.

A pesquisa de Patrick, Care e Ainley (2011) realizada com 189 estudantes australianos do nono ano, com idades entre 14 e 15 anos, investigou a influência dos interesses vocacionais por meio dos tipos de Holland, da autoeficácia e dos resultados acadêmicos nas escolhas educacionais. Análise de regressão logística indicou que os interesses, a autoeficácia e os resultados acadêmicos foram preditores de escolhas educacionais. Ademais, o melhor preditor para os estudantes com forte interesse realístico foi a interação da autoeficácia e dos interesses, para os estudantes com interesse investigativo, a autoeficácia e os resultados foram os melhores preditores de escolhas educacionais, os resultados também foram os melhores preditores das escolhas para os alunos com interesse artístico, social e convencional.

Em um estudo de meta-análise, Sheu et al. (2010) investigaram a relação do modelo de interesses e escolha com os preditores hipotetizados pela TSCC, por meio dos temas de Holland (RIASEC). Dentre os 45 estudos selecionados, no que se refere aos participantes, as pesquisas com universitários compreenderam o maior grupo, seguidas de estudos com adultos, que investigaram estudantes do ensino médio ou de níveis educacionais inferiores formando o menor grupo. Destes grupos, 11% eram formados, principalmente, por mulheres, 7% por homens e 82% de amostras mistas com diferentes proporções para os sexos. Dentre os resultados encontrados, verificou-se que o papel das barreiras e apoios pode diferir em relação aos objetivos de escolha de carreiras, dos inicialmente hipotetizados pela TSCC, que a autoeficácia e as expectativas de resultados foram preditoras dos interesses profissionais para os temas realístico, investigativo e empreendedor. Além disso, os resultados mostram que os interesses foram consistentes na predição de objetivos e corroboram as hipóteses sobre interesses e escolhas da TSCC, embora não permitam inferir causalidade.

Ainda em relação aos estudos que buscaram verificar variáveis preditoras do modelo da TSCC, o estudo de Witherspoon e Speight (2009) buscou identificar o melhor preditor entre as variáveis indicadas na literatura, para explicar os níveis de interesse ocupacional de 129 universitários afroamericanos de 16 a 70 anos, em profissões tradicionais e não tradicionais, por meio de vários instrumentos. Os resultados mostraram que o gênero e a autoeficácia foram os melhores preditores de interesses em profissões tradicionais, sendo que as mulheres apresentaram maior interesse em ocupações tradicionais do que os homens. Tal estudo ainda verificou que houve relação positiva entre a autoeficácia para ocupações tradicionais e interesses tradicionais e a fraca autoeficácia para ocupações não tradicionais revelou fortes interesses em ocupações tradicionais.

O estudo de Alliman-Brissett e Turner (2011), além de ter verificado fatores preditivos de interesses em carreiras matemáticas, também examinou associações entre variáveis, sendo investigadas associações entre as percepções de racismo, interesses em matemática, autoeficácia e expectativas de resultados, em estudantes afroamericanos do ensino secundário. Os principais resultados revelam que os adolescentes são capazes de identificar vários tipos de racismo e que todos eles se relacionaram, os interesses em matemática foram negativamente correlacionados ao baixo desempenho em matemática, mas positivamente relacionados ao racismo percebido em diferentes contextos de vida e, ao contrário do que pressupõem a TSCC, referencial teórico da pesquisa, apesar da eficácia em matemática e das expectativas de resultados, apresentaram correlações, essas variáveis não foram significativamente associadas aos interesses no campo da matemática.

Dentre os estudos que investigaram as variáveis de interesse com adolescentes universitários encontra-se a pesquisa de Miller et al. (2009), cujo objetivo foi verificar se o modelo proposto pela Teoria Social Cognitiva de Carreira explica o interesse e o comprometimento de estudantes universitários com a justiça social. Foram analisados os resultados obtidos, por meio de diferentes medidas, de 274 universitários, sendo 191 mulheres. Os resultados deste estudo americano mostraram que a autoeficácia e as expectativas de resultados tiveram efeitos diretos e indiretos na explicação do interesse pela justiça social. Os interesses tiveram efeitos diretos no engajamento em atividades da área, tais resultados são consistentes com os pressupostos da TSCC, porém, as barreiras sociais não mostraram efeitos diretos ou indiretos, através da autoeficácia, no comprometimento com a justiça social. Portanto, os achados apoiaram parcialmente o uso da TSCC na explicação dos interesses e comprometimento pela justiça social, na amostra investigada.

Na Argentina, Brussino, Medrano, Sorribas e Rabbia (2011) propuseram um modelo para explicar a relação entre o conhecimento político e as variáveis, a saber, nível educacional, interesse em política, eficácia política interna e idade. A pesquisa foi realizada com um grupo de 280 jovens com idades entre 18 e 30 anos, selecionados no centro da cidade, estação de ônibus, hospital público e distrito universitário. Os resultados mostram a relação de maior nível educativo com maior interesse político, maior percepção de eficácia política interna e maior conhecimento político; o maior nível de interesses político esteve relacionado com a maior eficácia política interna e maior conhecimento político. A idade e a percepção de eficácia política interna não contribuíram para a explicação do maior nível de conhecimento neste domínio.

A Tabela 2 mostra as pesquisas que investigaram autoeficácia e interesses profissionais, dentre outras variáveis, com amostras de estudantes de ensino médio, em função da autoria, país de procedência, objetivo, amostra, referencial teórico-metodológico, instrumentos e análise, e principais resultados.

Tabela 2
Investigações sobre autoeficácia e interesses profissionais com estudantes do ensino médio

"continua"

Autores/País	Objetivo	Amostra	Ref. Teórico/Metodologia	Instrumentos/Análise dos dados	Resultados
Myers, Jahn, Gailliard e Stoltzfus (2011)/Estados Unidos.	Propor modelo para investigar o interesse acadêmico em matemática e ciências e as aspirações nas ciências, tecnologia, engenharias e matemática (STEM).	●241 estudantes, 13 a 19 anos, da 8ª série e 3º colegial (47%) sendo, 107 homens e 131 mulheres, 42% brancos, 34% hispânicos, 3% negros e 18% outros.	●Vocational Anticipatory Socialization (VAS). ● Qualitativa/ 38 grupos focais, formados a partir do sexo (4-16 participantes).	● Entrevista semi-estruturada ● Os dados foram analisados segundo o método indicado por Miles e Huberman (1994).	O gênero e a autoeficácia influenciaram na escolha das carreiras STEM. A cultura e o nível socioeconômico influenciam os interesses. Gênero, autoeficácia e nível socioeconômico foram incluídos no modelo proposto.
Lent, Paixão, Silva e Leitão (2010)/Portugal.	Verificar a utilidade preditiva do modelo de interesses e do modelo de escolhas da Teoria Social Cognitiva de Careira.	● 600 estudantes do ensino médio, sendo 55% mulheres e 45% homens, de escolas do litoral, interior e cidades centrais de Portugal, 17,13 anos, em média.	● Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC). ● Quantitativa	● Informações demográficas e acadêmicas/ Bateria de medidas de autoeficácia, expectativas de resultado, interesses, escolha, apoio social e barreiras, correspondentes a cada um dos 6 tipos do modelo RIASEC (versão Portuguesa). ● CFI/SRMR/RMSEA/ matrizes variância/covariância.	Autoeficácia e expectativas de resultado ajudam a prever os interesses. Interesses mediam as relações entre a autoeficácia e as expectativas de resultado. Apoio social e as barreiras relacionaram-se indiretamente na escolha da carreira.
Hirschi (2008)/ Estados Unidos	Investigar a relação entre traços, autoeficácia, interesses e valores de trabalho de jovens da Alemanha.	● 492 jovens de 13 a 19 anos, 271 de 5 escolas de ensino secundário, 221 de 1 escola de ensino médio e (63,9%) de 3 escolas de ensino técnico, cursos: assistente de escritório (n = 85), vendedor (n = 37) e assistente de enfermeira (n = 16).	● Quantitativa/ longitudinal 2 cortes (ensino secundário e ensino médio)	● NEO-FFI adaptação oficial Alemã/ *General Interest Structure Test* - versão revisada/ lista de valores baseada em Ros et al. (1999)/ *Inventory for the Measurement of Self-Efficacy and Externality* . ● Correlação Bivariada de Pearson/ Bonferroni/ Análise Fatorial/Teste paralelo.	Relações positivas entre traços de personalidade e interesses. Autoeficácia generalizada foi positivamente relacionada aos interesses nas áreas empreendedora, convencional, investigativa, e em menor grau na realística e social.

"Continuação"

Autores/País	Objetivo	Amostra	Ref. Teórico/Metodologia	Instrumentos/Análise dos dados	Resultados
Quimby, Wolfson e Seyala (2007)/ Estados Unidos.	Examinar as variáveis sociocognitivas nos interesses dos adolescentes afroamericanos pelo campo da ciência.	132 adolescentes, entre 16 a 18 anos, 57 homens e 75 mulheres, do ensino médio técnico.	● Teoria Social Cognitiva de Carreira. ● Quantitativa	● Questionário demográfico/ *Career interest in environmental science* /Subescala investigative self-efficacy do *Skills Confidence Inventory* /*Engineering Outcome Expectations Scale/ Perception of Barriers Scale*. 4 itens da medida suporte social (Lent, Brown, Nota & Soresi,2002) /subescala da *Environmental Attitudes Scale* ●Análise de Regressão	O único preditor de interesse para ciência ambiental foi a autoeficácia investigativa. Expectativas de resultado, contexto, barreiras e suporte não foram preditores de interesses para ciências. Não foram encontradas relações entre a etnia e gênero com as barreiras de carreira e interesse no campo das ciências.
Azpilicueta, Olaz e Cupani (2011)/ Argentina	Apresentar as propriedades psicométricas da versão em espanhol do (*Skills Confidence Inventory*, SCI).	387 adolescentes argentinos com idades entre 17 e 19 anos, do último ano do ensino médio.	● Teoria Social Cognitiva de Carreira. ● Quantitativa	● Inventário de Autoeficácia- versão em espanhol (*Skills Confidence Inventory*, SCI). ● Validade de conteúdo (tradução)/Análise factorial/alfa de cronbach/	O instrumento possui propriedades psicométricas aceitáveis. Seis fatores explicaram 50% da variância, o alpha de cronbach da escala total foi 0,84.
Nunes e Noronha (2011)/Brasil.	Analisar a relação entre a autoeficácia para atividades ocupacionais e suas fontes e interesses em adolescentes.	● 1º grupo: 107 alunos, 14 a 19 anos, do 1º (73,8%) e 2º (26,2%) anos, 44,9% homens e 55,1% mulheres, estudantes de escolas particulares. 2º grupo: 289 estudantes, 39,3% do 1º ano, 34,8% do 2º e 25,9% do 3º, 76,2% de escola pública, idade média de 16 anos, 45,9% homens e 54,1% mulheres.	● Quantitativa	● Escala de Auto-Eficácia para Atividades Ocupacionais / *Self-Directed Search*/ Escala de Aconselhamento Profissional ●Análises descritivas/correlação bisserial/correlação de Pearson/regressão linear com método *enter.*	Perfil de interesse no SDS foi ESIARC, no EAP, interesse maior para Ciências Agrárias e ambientais e menor para exatas. Baixa autoeficácia empreendedora e elevado interesse por esse tipo. Correlações significativas entre autoeficácia e interesses. O sexo influenciou os interesses.
Nunes e Noronha (2009)/Brasil	Analisar diferença na autoeficácia e suas fontes e nos interesses em função do gênero, tipo de escola e série escolar.	● 333 alunos, 222 de escolas públicas, 111 de particular, 151 rapazes e 182 moças. 154 do 1ºano, 104 do 2º e 75 do 3º do ano, entre 14 e 19 anos.	● Quantitativa	● Escala de Auto-eficácia para atividades ocupacionais/ *Self-Directed Search* ● Frequência/ Média/Teste T de Student, ANOVA.	Houve diferenças na autoeficácia em função do sexo, porém não houve diferenças quanto ao tipo de escola e série. Houve diferenças nas fontes em

"conclusão"

Autores/País	Objetivo	Amostra	Ref. Teórico/Metodologia	Instrumentos/Análise dos dados	Resultados
					função do sexo, escola, série.Quanto aos interesses houve diferenças significativas quanto ao sexo, série, mas não quanto a procedência escolar.
Nunes e Noronha (2008)/Brasil	Construir e validar uma escala de avaliação da autoeficácia para atividades ocupacionais e fontes de autoeficácia associadas (EAAOc).	● 333 estudantes de escolas públicas e particulares, sendo 151 rapazes e 182 moças. Com idades entre 14 e 19 anos.	● Quantitativa	● Validade de conteúdo (análise de especialistas)/estatísticas descritivas/análise fatorial/alpha de Cronbach/correlação.	Solução de 3 fatores, correlações entre os fatores positivas variando de fraca a moderada, alphas de cronbach foram de 0,88, 0,62 e 0,72.
Noronha e Ambiel (2008b)/Brasil	Investigar relação entre interesses de pais e filhos, e as fontes de autoeficácia percebida pelos filhos, com interesses dos pais.	● 70 participantes, sendo 35 estudantes do ensino médio (62,9% mulheres) e um de seus pais.	● Quantitativa	● Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais /Escala de Aconselhamento Profissional. ● Análises descritivas/ correlações	Interesses de pais e filhos em exatas se relacionaram por meio da fonte de persuasão verbal.

Conforme se pode observar na Tabela 2, dentre as pesquisas que investigaram a autoeficácia e os interesses profissionais em populações do ensino médio, o estudo de Myers, Jahn, Gailliard e Stoltzfus (2011) propôs um modelo para investigar o interesse acadêmico em matemática e ciências, e as aspirações nas ciências, tecnologia, engenharias e matemática. Foram realizados grupos focais fundamentados no referencial da *Vocational Anticipatory Socialization* (VAS), os quais indicaram que o gênero apareceu como um fator de influência na escolha das carreiras matemáticas e científicas. A cultura e o nível socioeconômico também surgiram como fatores que influenciam os interesses de carreira e as expectativas. No modelo proposto pelos autores a autoeficácia foi incluída entre os fatores pessoais que influenciam nos interesses de carreira, por meio do efeito da interação recíproca entre as experiências, os fatores pessoais e as mensagens recebidas das fontes VAS.

O estudo de Lent, Paixão, Silva e Leitão (2010) analisou o caráter preditivo do modelo de interesse e do modelo de escolhas da Teoria Social Cognitiva de Carreira, foram coletadas informações demográficas e acadêmicas e aplicadas baterias de medidas de autoeficácia, expectativas de resultado, interesses, escolha, apoio social e barreiras, correspondentes a cada um dos seis tipos do modelo RIASEC (Realista, Intelectual, Artístico Social, Empreendedor e Convencional), na versão portuguesa. Vale pontuar, que as medidas aplicadas na versão portuguesa apresentaram bons índices de consistência interna (0.81 a 0.96). Os principais achados indicam que autoeficácia e expectativas de resultado ajudam a prever os interesses que possuem um papel mediador nas relações entre a autoeficácia e as expectativas de resultado para a escolha da carreira.

A pesquisa de Hirschi (2008) investigou a relação entre traços de personalidade, autoavaliações, interesses e valores de trabalho, encontrou relações positivas entre traços de personalidade e interesses, as crenças de autoeficácia generalizada foram positivamente relacionadas aos interesses.

Foi encontrado somente um estudo com uma amostra composta por membros de grupos étnicos minoritários, com adolescentes do ensino médio. A pesquisa de Quimby, Wolfson e Seyala (2007) se propôs a analisar as influências das variáveis da Teoria Social Cognitiva nos interesses pelo campo das ciências ambientais em adolescentes afroamericanos do ensino médio técnico de uma escola urbana. O único preditor significativo de interesse no campo da ciência foi a autoeficácia. As expectativas de resultado, o contexto, as barreiras percebidas quanto ao gênero e etnia e o suporte, não foram preditores significativos dos interesses no campo das ciências na amostra investigada. Estes resultados diferem de estudos anteriores, e os autores salientam que tais resultados podem ter ocorrido pelo fato dos

estudantes estarem matriculados em uma escola de ensino técnico tradicional de natureza competitiva, que enfatiza a área da matemática e ciências e que oferece oportunidades educacionais.

No contexto brasileiro, foram encontrados poucos estudos que investigam a autoeficácia e os interesses profissionais, em estudantes do ensino médio. Neste contexto, associações entre a autoeficácia para atividades ocupacionais, suas fontes e interesses profissionais foram investigadas por Nunes e Noronha (2011), sendo realizados dois estudos: o primeiro com uma amostra de 107 alunos, que responderam a Escala de Autoeficácia para as Atividades Ocupacionais (EAAOc) e a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP); o segundo, formado por 289 estudantes que responderam a Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (EAAOc) e o Questionário de busca auto dirigida (*Self Direct Search,* SDS).

Os principais resultados do estudo Nunes e Noronha (2011) indicam correlações relativas entre perfis de interesses e padrões de autoeficácia, exceto para as dimensões: Ciências Agrárias e Ambientais, Atividades Burocráticas, Ciências Humanas e Sociais, Entretenimento e o tipo Empreendedor que não apresentaram correlação significativa com a autoeficácia. Em relação ao perfil de autoeficácia da amostra para os tipos de Holland, o tipo Investigativo apresentou maior autoeficácia, seguido dos tipos, Realista, Social, Artístico, Convencional e Empreendedor, (IRSACE). Quanto aos interesses examinados por meio do EAP a média mais alta foi para a dimensão Ciências Agrárias e Ambientais e a mais baixa para as Ciências Exatas, os tipos Realista e Social, do SDS, foram influenciados pela autoeficácia, a variável sexo, por sua vez, influenciou no perfil de interesses, com homens apresentando maior interesse Realista e mulheres maior interesse Social. As autoras apontam para necessidades de pesquisas que investigam autoeficácia, interesses e a influência do nível socioeconômico.

Em outro estudo, Nunes e Noronha (2009) analisaram diferenças na autoeficácia, nas fontes de formação de autoeficácia e nos interesses por atividades ocupacionais em função do sexo, tipo de escola: pública ou particular e série escolar em alunos do ensino médio. Para tanto, as autoras utilizaram a Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (EAAO) e o Questionário de busca autodirigida (*Self Direct Search,* SDS). As autoras encontraram diferenças significativas em função do sexo para os interesses, a autoeficácia e as fontes de autoeficácia, porém não observaram diferenças significativas na autoeficácia em função do tipo de escola e série escolar. A autoeficácia para as atividades ocupacionais por meio dos tipos de Holland apresentou o perfil IRSAEC.

O estudo de Noronha e Ambiel (2008b) investigou as relações entre interesses profissionais de pais e filhos e as relações entre as fontes de autoeficácia percebida pelos filhos com seus interesses e de seus pais. Dentre as fontes de formação de autoeficácia, as experiências pessoais foram as mais destacadas pelos filhos. Em relação aos interesses e as fontes de autoeficácia percebida, poucas se mostraram estatisticamente significativas, com índices baixos a moderados. Os autores destacam ainda que os resultados da pesquisa não podem ser generalizados uma vez que a amostra investigada foi pequena.

Como visto, pesquisadores de diferentes países têm estudado as variáveis do modelo Social Cognitivo de Carreira sob diferentes prismas. Foram encontrados estudos de pesquisadores de Portugal, Brasil, Argentina, Austrália, Estados Unidos, sendo estes últimos com maior produção. A maior parte das pesquisas é de natureza quantitativa, e foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais. As pesquisas, em sua maioria, se norteiam pelo referencial da Teoria Social Cognitiva de Carreira, tendo, a pertinência das hipóteses propostas por este modelo, corroborado para a explicação do comportamento acadêmico e vocacional.

Na amostra de pesquisas analisadas, observou-se que estudos se assemelham em relação à natureza das investigações, por ser um modelo explicativo do comportamento vocacional humano. A TSCC estabelece relações entre as variáveis envolvidas em seus modelos, nesse sentido, as pesquisas da área, em sua maioria, objetivaram testar as relações propostas, conforme indica o modelo. Foram encontrados, por exemplo, estudos preditivos, como os de Patrick, Care e Ainley (2011), Whitherspoon e Speight (2009), Sheu et al. (2010), Lent et al. (2010), que confirmaram os pressupostos da TSCC, quanto ao valor preditivo da autoeficácia nos trajetos educacionais e de carreira, bem como da influência de outras variáveis propostas no modelo.

Outros estudos verificaram também, associações entre variáveis como, por exemplo, o estudo de Quimby et al. (2007), Alliman-Brissett e Turner (2011), que se assemelharam também em relação à população investigada, adolescentes afroamericanos e quanto ao assunto - interesses em carreiras científicas e matemática. O estudo de Myers et al. (2011) focalizou a temática dos interesses nas áreas da matemática, ciências, tecnologias e engenharias e propôs um modelo para investigar os interesses nessas áreas; o estudo de Brussino et al. (2011) também propôs um modelo, para explicar e analisar o poder preditivo de um conjunto de variáveis relacionadas ao conhecimento político. Outros estudos se assemelharam por ter como objetivo construir escalas ou apresentar propriedades psicométricas de instrumentos adaptados como o de Nunes e Noronha (2008) e o de Azpilicueta, Olaz e Cupani (2011).

As amostras das pesquisas levantadas se assemelharam em virtude da fase de desenvolvimento físico e educacional dos sujeitos investigados, a maioria adolescentes do ensino médio, conforme recorte metodológico pra fins deste estudo.

Apesar, das pesquisas se diferenciarem em relação aos objetivos propostos, de modo geral os estudos levantados sugerem que futuras investigações sejam realizadas com diferentes amostras em diferentes contextos, e incluam em suas investigações outras variáveis importantes no modelo sociocognitivo como, por exemplo, a idade, estilos parentais, rendimento acadêmico, expectativas de resultados, entre outras variáveis que poderiam auxiliar na explicação dos resultados das pesquisas investigadas em função de seus objetivos.

É importante salientar ainda que, quanto aos estudos nacionais, a produção na área ainda é pequena, fato que pode ser decorrente da lacuna na literatura em língua portuguesa sobre os constructos sociocognitivos (Azzi & Polydoro, 2008). Dessa forma, a presente investigação justifica-se. Além disso, são considerados relevantes estudos com populações adolescentes, notadamente do ensino médio, sobretudo técnico. Sabe-se que esta etapa da escolarização é importante, pois se constitui em um momento de transição escola-trabalho, com o ingresso de muitos estudantes no mercado de trabalho e/ou no ensino superior.

3 JUSTIFICATIVAS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em vigor, garante em seu artigo 205 o direito à educação a todos como dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. O artigo 227, assegura à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação e à profissionalização entre outros direitos garantidos. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/96), no Art. 1º, § 2º estabelece que "[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social", e que no cap. III do título V, art. 39 estabelece "[...] a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Nesse sentido, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, vem empreendendo esforços para melhoria do ensino médio, visando oferecer aos alunos uma unidade curricular que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sancionada através do decreto 5154/2004 que integrou o Ensino Médio ao profissionalizante.

Nesse sentido, este estudo se insere no contexto da educação e orientação para a carreira, com vistas a contribuir para intervenções que se direcionam para fortalecer as crenças dos jovens sobre si próprios e a clarificarem os seus interesses, dimensões estas que contribuem certamente para melhor aproveitamento dos recursos que existem para a qualificação do trabalhador do futuro, jovem do presente. A pesquisa indaga: "O conhecimento das crenças de autoeficácia e interesses profissionais podem auxiliar no desenvolvimento e na indicação de diretrizes para a criação de intervenções e programas educacionais e de carreira?"

Assim sendo, este estudo foi delineado objetivando aprofundar o conhecimento sobre a questão da autoeficácia e dos interesses profissionais em adolescentes do último ano do ensino médio (regular e técnico). A fim de se alcançar os objetivos propostos, as questões descritas a seguir são úteis para nortear este estudo:

(1) Qual o grau de autoeficácia percebida em desenvolvimento da carreira dos alunos do ensino médio (regular e técnico)?
(2) Que tipo de interesses predominam nos alunos do ensino médio (regular e técnico)?
(3) Existem diferenças na autoeficácia percebida em desenvolvimento da carreira em alunos do ensino médio regular e técnico, em função das variáveis procedência escolar, sexo e nível socioeconômico?
(4) Existem diferenças nos interesses profissionais em alunos do ensino médio regular e técnico em função das variáveis procedência escolar, sexo e nível socioeconômico?
(5) Existem relações entre a autoeficácia em desenvolvimento de carreira e os interesses profissionais?

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre os constructos, autoeficácia percebida em desenvolvimento da carreira e interesses profissionais, e a relação entre a autoeficácia percebida em desenvolvimento da carreira e os interesses, em jovens do ensino médio, regular e técnico, no âmbito do modelo sociocognitivo de carreira.

4.2 Objetivos Específicos

São propostos três objetivos, descritos a seguir.

- Objetivo 1. Descrever e comparar a autoeficácia percebida em desenvolvimento da carreira em estudantes do ensino médio (regular e técnico) em função das variáveis procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar.
- Objetivo 2. Descrever e comparar o perfil de interesses profissionais de estudantes do ensino médio (regular e técnico) em função das variáveis procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar.
- Objetivo 3. Analisar possíveis relações entre as dimensões da autoeficácia percebida em desenvolvimento da carreira e as escolhas reais nos campos de interesses profissionais.

5 MÉTODO

Esta seção tem como objetivo apresentar a natureza da investigação, os cuidados éticos e percurso metodológico, visando mostrar as variáveis de interesse do estudo em suas dimensões, a caracterização dos participantes e do contexto do estudo , bem como a descrição dos instrumentos, procedimentos de coleta e tratamentos dos dados.

5.1 Natureza da investigação

O procedimento metodológico utilizado na presente pesquisa classifica-se como quantitativo, pela qualidade numérica dos dados e descritivo (Cozby, 2009; Gil, 2006). De acordo com Gil (2006), pesquisas cujo objetivo principal seja descrever características de determinado fenômeno ou população, ou ainda, estabelecer relações entre variáveis, utilizando-se para isto de técnicas padronizadas, podem ser classificadas como pesquisas descritivas. Configuram-se como variáveis deste estudo a autoeficácia para o desenvolvimento de carreira e os interesses profissionais, como descritas a seguir:

1. autoeficácia em desenvolvimento de carreira: confiança na aplicação de diversas competências de habilidades da vida para o desenvolvimento de carreira, relacionadas ao planejamento e à exploração de carreira, ao conhecimento de si e dos outros e ao desenvolvimento vocacional e educacional (Yuen et al., 2004);
2. interesses profissionais: preferências por atividades laborais de dez campos do conhecimento: Físico/Matemático (CFM); Físico/Químico (CFQ); o Cálculos/Finanças (CCF); o Organizacional/Administrativo (COA); o Jurídico/Social (CJS); o Comunicação/Persuasão (CCP); o Simbólico/Linguístico (CSL); o Manual/Artístico (CMA); o Comportamental/Educacional (CCE) e o Biológico/Saúde (CBS), posteriormente descritos.

Tabela 3
Variáveis do estudo e suas dimensões

Variáveis	**Dimensões**	
Campos de Interesses (AIP)	Campo Físico/Matemático (CFM) Campo Físico/Químico (CFQ) Campo Cálculos/Finanças (CCF) Campo Organizacional/ Administrativo (COA) Campo Jurídico/Social (CJS) Campo Comunicação/Persuasão (CCP) Campo Simbólico/Linguístico (CSL) Campo Manual/Artístico (CMA) Campo Comportamental/Educacional (CCE) Campo Biológico/Saúde (CBS)	
Autoeficácia em desenvolvimento de carreira (CD-SEI)	Planejamento de Carreira (PC) Questões de Gênero na Carreira (QGC) Informação para Escolha Profissional (IEP) Preparação para Busca de Emprego (PBE) Procura de Emprego (PE) Definição de Objetivos de Carreira (DOC)	
		Dimensões agrupadas
Tipo de escola	Ensino Médio Regular (EM) Ensino Médio Técnico (ET)	
Sexo	Masculino Feminino	
Nível socioeconômico Familiar	A1 A2 B1 B2 C1 C2 D	AB CD

5.2 Cuidados Éticos

Este Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), processo nº 571/2011-2011.1.1153.59.8. (Anexo A), conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, disponível em *www.conselho.saude.gov/br/docs/Resolucoes/Reso196.doc*, e Resolução 16/00 do Conselho Federal de Psicologia (*www.pol.org.br/legislacao/doc/resolucao2000_ 016.doc*).

Os participantes foram informados pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, por meio de linguagem compreensível, da liberdade para participar ou não, assim como a possibilidade de desistir a qualquer momento, além de informações complementares sobre a confidencialidade dos dados pessoais e esclarecimento a partir das dúvidas levantadas, conforme aponta Cozby (2009) sobre os procedimentos éticos a serem tomados em relação a pesquisas com seres humanos e recomendações do Código de Ética profissional do psicólogo.

Por ocasião da coleta de dados, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para alunos (Apêndice A). Esse documento dá ciência à pesquisa e dá formalidade quanto ao sigilo dos dados pessoais dos participantes. Após conhecimento e concordância do entrevistado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado em duas vias, uma para o participante (e um de seus pais ou responsáveis) e outra para a pesquisadora. Cuidados foram tomados no manuseio das informações. Considera-se que este estudo ofereceu risco mínimo à participação dos alunos e benefícios, pois como contrapartida, foram disponibilizadas aos participantes voluntários vagas para o atendimento em Orientação Profissional e de Carreira, no Serviço de Orientação Profissional (SOP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Além disso, os resultados do instrumento AIP, aprovado pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), foram disponibilizados aos participantes por meio da equipe de pesquisadoras no retorno à escola, no qual, foram dirimidas possíveis dúvidas a respeito dos resultados do instrumento e oferecidos horários aos alunos que quisessem conversar sobre os seus resultados.

Por solicitação do coordenador pedagógico do ensino técnico foram disponibilizados os resultados do perfil sociodemográfico de seus alunos, de modo global, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição. E, ao término da pesquisa os resultados globais do estudo serão apresentados junto à comunidade participante da investigação (equipes das escolas) e exemplares da forma final deste trabalho serão entregues nas escolas de origem dos alunos.

5.3 Contexto do Estudo

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de ensino médio, uma regular e outra de nível técnico profissionalizante, ambas da cidade de Ribeirão Preto, interior paulista.

Vale destacar, que Ribeirão Preto tem uma população estimada em 621.038 habitantes, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH = 0,855) é considerado elevado. A cidade constitui-se em importante centro estudantil, com várias instituições de ensino superior e tecnológico, da rede pública (apenas a USP) e da particular. A cidade também é um centro de referência em saúde, com sua rede considerada uma das mais importantes e desenvolvidas do país. Sua economia centra-se principalmente no comércio e prestação de serviços, (Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, 2013). A seguir, apresenta-se uma breve descrição das instituições educacionais que constituíram o contexto deste estudo.

A escola de ensino médio regular é uma instituição da rede estadual de ensino, conhecida por ser a mais antiga da cidade e por proporcionar uma educação de qualidade aos alunos. A localização central favorece o acesso de estudantes de diversas regiões da cidade e, consequentemente, promove um perfil mais heterogêneo e representativo dos estudantes do ensino médio regular público de Ribeirão Preto, razão pela qual foi selecionada para este estudo.

A instituição técnica de nível médio, também é estadual e faz parte das Escolas Técnicas (ETECs) geridas pelo Centro Paula Souza. Trata-se de uma escola tradicional no município, neste tipo de ensino, que tem como objetivo a formação de profissionais técnicos. Esta escola promove o estabelecimento de parcerias com empresas, o que favorece o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho, sendo este um ponto que propicia a procura por vagas, por parte de pessoas mais velhas. O ingresso na escola ocorre por meio do processo seletivo, intitulado vestibulinho, que acontece duas vezes ao ano. Os cursos têm em média a duração de três e quatro semestres, nos quais são oferecidas vagas nos períodos matutino, vespertino e noturno. A escola oferece os seguintes cursos: Administração, Design de Interiores, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Mecatrônica, Nutrição e Dietética, Secretariado e Telecomunicações.

5.4 Participantes

Com relação aos participantes definiu-se pela obtenção de dados com alunos do último ano do ensino médio porque esta é a característica principal de usuários de serviços de Orientação Profissional na realidade brasileira e época em que as decisões de carreira comumente ocorrem com maior intensidade. Participaram do presente estudo 303 alunos, de ambos os sexos, do último semestre do ensino médio (critério de inclusão na amostra), provindos de duas escolas públicas de Ribeirão Preto, uma de ensino médio regular e a outra de ensino médio de nível técnico com idades entre 16 a 59 anos, sendo a idade mais frequente de 17 anos (M = 20,08; DP = 7,09).

Considerando-se que a população-alvo da presente pesquisa é constituída de adolescentes e que faixa etária encontrada entre os alunos do ensino médio regular variou de 16 a 20 anos, predominante na amostra (81,5%), optou-se por realizar um corte de idade na amostra correspondente aos alunos do ensino técnico, para fins de comparação dos resultados referentes aos objetivos do estudo, com a exclusão dos alunos maiores de 20 anos, a amostra contabilizou 247 participantes. Com a finalidade de verificar a existência de dados que poderiam distorcer os resultados, foram realizados procedimentos de rastreamento no banco de dados, detalhados na subseção "tratamento e análise dos dados". Identificados os problemas foram excluídos os dados de seis participantes. Assim sendo, a amostra final foi constituída por 241 participantes, com idade média de 17,55 anos (DP= 0,889).

Destes alunos, 174 (72,2%) estudam no período da manhã e 67 (27,8%) no período da tarde. Tais períodos de aula foram definidos dentre os critérios de inclusão na amostra, em razão de seus alunos, apresentarem o perfil típico dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, ou seja, jovens que desejam, em sua maioria, ingressar em carreiras universitárias e estão vivenciando o momento de transição do ensino médio para o superior ou da transição escola-trabalho. O detalhamento sobre a adesão dos participantes ao estudo está descrito na subseção "percurso metodológico".

Outro critério de inclusão consistiu no preenchimento válido dos instrumentos, descritos na subseção instrumentos, a saber: (a) Avaliação dos Interesses Profissionais – AIP (Levenfus & Bandeira, 2009); (b) Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira – CD-SEI-Br (Aguillera, 2013 – versão brasileira; Yuen et al., 2004- versão original) e (c) Questionário de Identificação (Apêndice B). Este questionário contém um espaço destinado a informações sobre o nível socioeconômico baseado no Critério de Classificação

Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa- ABEP, 2012), que possibilitou a organização dos dados em função desta variável nível socioeconômico familiar. Cabe ressaltar que foram excluídos da amostra total (N=303) seis participantes, três que não preencheram adequadamente os instrumentos e três que não informaram o nível socioeconômico familiar.

Cumpre destacar que esta investigação é um recorte de um projeto mais amplo e que teve sua coleta de dados concomitante à obtenção de dados de outros estudos do mesmo grupo de pesquisa, utilizando como instrumento comum o Questionário de Identificação. Para a caracterização da amostra final são apresentadas informações relativas às variáveis, a saber: escola, sexo e nível socioeconômico familiar, as variáveis de interesse da presente pesquisa.

Ressalta-se ainda que a composição da amostra foi realizada por meio do método não probabilístico, do tipo acidental ou por conveniência, uma vez que o foco do estudo está nas relações existentes entre as variáveis e nas previsões derivadas da teoria (Cozby, 2009). Sabe-se que as generalizações dos resultados são arriscadas quando se usam amostras não aleatórias, mas "apesar dos problemas [...] há amplas evidências de que *podemos* generalizar os resultados para outras populações e para outras situações" (Cozby, 2009, p. 197). A Tabela 4 apresenta a caracterização da amostra em relação à procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar.

Tabela 4
Caracterização da amostra em função da escola, do sexo e do nível socioeconômico familiar (N=241)

Variável	**Dimensões**	**F**	**F%**
Escola	Ensino Médio Regular	145	60,0
	Ensino Médio Técnico	96	39,8
	Total	241	100,0
Sexo	Feminino	162	67,2
	Masculino	79	32,8
	Total	241	100,0
Nível Socioeconômico	A1	1	0,4
	A2	16	6,6
	B1	63	26,1
	B2	94	39,0
	C1	47	19,5
	C2	18	7,5
	D	2	0,8
	Total	241	100,0

Quanto à procedência escolar verifica-se que predominam alunos do ensino médio regular (60,0%) na composição da amostra. Em relação ao sexo verifica-se a predominância de participantes voluntários do sexo feminino na amostra (67,2%). No que se refere ao nível

socioeconômico, nota-se que é expressiva a parcela de alunos que pertencem aos estratos econômicos médios (B1, B2, C1), segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2012), predominando, na amostra investigada, alunos pertencentes ao nível B2 (39,0%).

5.5 Instrumentos

A seguir, os quatro instrumentos utilizados na pesquisa são descritos.

- *Questionário de Identificação*

Construído para este fim com o objetivo de reunir informações sociodemográficas da amostra. O instrumento possui questões relativas a sete dimensões, a saber, identificação dos participantes, rendimento escolar, questões relativas ao trabalho, carreira, processo de Orientação Profissional, escolaridade dos pais/ocupação e nível socioeconômico (Apêndice B).

- *Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira*

É um instrumento de origem chinesa, de autoria de Yuen et al. (2004) construído para avaliar a confiança de estudantes do ensino médio de Hong Kong, na aplicação de diversas competências de habilidades da vida para o desenvolvimento de carreira. A autoeficácia em desenvolvimento de carreira refere-se a confiança na aplicação de diversas competências de habilidades da vida para o desenvolvimento de carreira, relacionadas ao planejamento e à exploração de carreira, ao conhecimento de si, dos outros e ao desenvolvimento vocacional e educacional. A versão utilizada neste estudo foi adaptada por Aguillera (2013) com jovens aprendizes. Apesar de não haver normatização para a população brasileira, a utilização do instrumento se justifica pela relevância do constructo medido "autoeficácia no desenvolvimento da carreira" e pelas características psicométricas da versão chinesa e da versão brasileira. Cabe ressaltar, que este instrumento também está sendo investigado em Portugal.

O inventário tem como referenciais teóricos a Teoria do Desenvolvimento de Carreira ao longo da vida – *Life Career Development Theory* (1998) de Norman Gysbers, o Modelo Compreensivo de Orientação de Gysbers e Henderson (2000) e a Teoria Sociocognitiva de Bandura (1977). Influências de conceitos das Teorias do Desenvolvimento da Carreira (Super, 1957; Gottfredson, 1981) e da Teoria Sociocognitiva de Carreira de Lent et al. (1994) também embasam o enquadramento teórico utilizado na construção deste instrumento.

O CD-SEI é composto por vinte e quatro itens que avaliam seis dimensões, a saber: Planejamento de Carreira (itens: 1,7, 13 e 19), Questões de Gênero na Carreira (itens: 2, 8, 14 e 20) Informação para Escolha Profissional (itens: 3, 9, 15 e 21), Preparação para Busca de Emprego (itens: 4, 10, 16 e 22), Procura de Emprego (itens: 5, 11, 17 e 23) e Definição de Objetivos de Carreira (itens: 6, 12, 18 e 24). A mensuração dos dados é feita por meio de uma escala do tipo *likert* de seis pontos que varia de "extremamente não confiante" a "extremamente confiante". Este instrumento foi delineado para a utilização em processos de orientação em grupo, podendo ser usado antes e depois de atividades, servindo para avaliação da autoeficácia em diversas categorias do desenvolvimento de carreira e avaliação de programas.

Os estudos de validação da versão original (Yuen et al., 2003 citado por Yuen, 2004) envolveram 6776 estudantes do ensino secundário de Hong Kong. Os resultados mostram que todos os itens foram carregados nos seus respectivos fatores como hipotetizado no modelo, além dos seis fatores distinguidos, um único fator de segunda ordem maior contribui para a explicação da covariância dos seis fatores da primeira ordem. Além disso, todos os 24 itens tiveram cargas fatoriais maiores que 0.60 e todos os seis fatores cargas maiores que 0.87. As subescalas apresentaram consistência interna adequada: Planejamento de Carreira ($\alpha = 0.78$), Questões de Gênero na Carreira ($\alpha = 0.77$), Informação para Escolha Profissional ($\alpha = 0.80$), Preparação para Busca de Emprego ($\alpha = 0.80$), Procura de Emprego ($\alpha = 0.77$) e Definição de Objetivos de Carreira ($\alpha = 0.82$). A consistência total de todas as escalas foi adequada ($\alpha = 0.95$). Ademais, o instrumento apresentou evidências de validade baseadas nas relações com outras variáveis. Foi evidenciada validade pela relação positiva da escala com os seguintes constructos: eficácia na decisão de carreira ($r = 0.72$), autoestima ($r = 0.45$), esperança na agência (*hope agency)* ($r = 0.56$) e esperança na trajetória ($r = 0.43$) e correlação negativa com depressão ($r = - 0.32$), solidão ($r = - 0.32$) e mediamente associado com desejabilidade social ($r = - 0.27$) e satisfação de vida ($r = 0.26$). Os resultados são classificados em percentil e apresentados de forma global e em função de cada dimensão que o instrumento avalia, a normatização é feita por sexo e em relação à amostra total.

No Brasil, Aguillera (2013) realizou um estudo de adaptação e de verificação de evidências de validade do referido instrumento, dentre outros objetivos. Nessa versão a Análise Fatorial dos Eixos Principais (PAF), pelo método varimax, não permitiu uma solução de 6 fatores. Na análise dos fatores principais com tratamento *pairwise*, os resultados mostraram uma estrutura empírica de 3 componentes que explicam 46,9 % da variância. O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obteve o valor 0,94, considerado excelente. A análise da consistência interna total revelou um alfa de 0,94. Na análise das subescalas, o menor alfa encontrado foi de α = 0,69 para as subescalas Questões de Gênero na Carreira e Procura de Emprego e o maior alfa foi de α = 0,78 para a subescala Informação para Escolha Profissional; o menor alfa de correlação item-total foi de α = 0,481 e o maior alfa foi de α = 0,727; quanto às correlações item-dimensão a menor variabilidade foi encontrada na dimensão Planejamento de Carreira (0,536 a 0,583) e a maior na dimensão Definição de Objetivos de Carreira (0,468 a 0,638). A matriz de correlação das subescalas apresentou coeficientes elevados (0,57 a 0,80), estes resultados segundo Aguillera (2013) revelaram uma escala unidimensional de autoeficácia no domínio da carreira. Os resultados da matriz de correlação do CD-SEI e do QEC foram todos significativos e positivos com coeficientes de magnitude fraca a moderada, o maior coeficiente encontrado de r = 0,602, entre o a autoeficácia total (CD-SEI total) e maturidade total (QEC total).

Tais resultados indicam que, apesar da versão brasileira não ter correspondido ao número de fatores da versão original, esta também possui propriedades psicométricas satisfatórias. No presente estudo, serão consideradas as seis dimensões para avaliação dos resultados com base nos índices de confiabilidade encontrados tanto na versão original quanto na versão brasileira. Ademais, a exploração dos resultados com base na estrutura original possibilita a comparação destes com os achados de pesquisas desenvolvidas no âmbito internacional, notadamente, no contexto português, que vem adotando essa estratégia na investigação com este instrumento.

Além desses estudos, pesquisas no âmbito português como: a de Lopes (2010), anteriormente citada, apresentou bons índices de consistência interna nas subescalas utilizadas do CD-SEI: Planejamento de Carreira (α = 0.74); Questões de Gênero na Carreira (α = 0.72); Informação para Escolha Profissional (α = 0,79) e Preparação para Busca de Emprego (α = 0,70); a matriz de correlação entre o CD-SEI e a EMAP apresentou correlações significativas em sua maioria, entre algumas dimensões os índices foram maiores que 0,30. A pesquisa de Teixeira, Barreira, Faria, Baptista e Pimentel (2011) investigou as propriedades psicométricas da versão portuguesa do instrumento em 292 alunos de ambos os sexos do ensino secundário

da 10ª e 12ª séries, com idades entre 15 e 20 anos, os coeficientes alfa de Cronbach variam entre 0,48 e 0,72 nas dimensões que o instrumento avalia. Tais resultados corroboram para a validade das propriedades psicométricas do instrumento. A versão brasileira, para fins deste estudo, encontra-se no Anexo C e a autorização para a utilização do instrumento pelo grupo de pesquisa encontra-se no Anexo D. Por sua vez, a Tabela 5 mostra os Índices Psicométricos do CD-SEI, nas dimensões Planejamento de Carreira (PC), Questões de Gênero na Carreira (QGC), Informação para Escolha Profissional (IEP), Preparação para Busca de Emprego (PBE), Procura de Emprego (PE) e Definição de Objetivos de Carreira (DOC).

Tabela 5
Índices psicométricos do CD-SEI

Índices Psicométricos do CD-SEI								
	Precisão				**Teste Modelo teórico**	**Validade Discriminante**		
Dimensões	**Alfa de Crombach**				**AF-EQS**	**Correlações**		
	Ch.	Br.	Port.		Ch.	Ch.	Port.**	Br.
PC	0,78	0,76	*0,65	**0,74	RMSR=0,40	Eficácia decisão de carreira (r=0,72)	EMAP (r=>0,30)	QEC (r=0,602)
QGC	0,77	0,69	0,48	0,72	RMSEA=0,73	Autoestima (r=0,45)		
IEP	0,80	0,78	0,62	0,79		Esp. Agência (r=0,56)		
PBE	0,80	0,72	0,61	0,70		Esp. trajetória (r=0,43)		
PE	0,77	0,69	0,72			Depressão e solidão (r=-0,32)		
DOC	0,82	0,76	0,72			Desej. social (r=-0,27)		
Total	0,95	0,94				Satisfação vida (r=0,26)		

Nota: Ch.= China (Yuen, 2004); Br.= Brasil (Aguillera, 2013); Port.= Portugal; * (Teixeira et al. 2011) ** (Lopes , 2010)

- *Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP)*

De autoria de Levenfus e Bandeira (2009), o instrumento avalia a preferência do sujeito por dez campos de interesse, como mostra a Tabela 6. A Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP) foi inspirada nos achados de Levenfus ao aplicar o Levantamento de Interesses Profissionais (LIP- Del Nero, 1984) em jovens em contexto de Orientação Profissional. A AIP foi aprovada pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do Conselho Federal de Psicologia para uso no Brasil, em maio de 2009. Este instrumento é comercializado pela Vetor Editora.

Tabela 6
Definições dos campos de interesses

CAMPOS	CARACTERÍSTICAS (*)
CFM (Campo Físico /Matemático)	Tem relação com a investigação do mundo físico e matemático. Diz respeito á aplicação de leis e propriedades dos corpos, bem como a um tipo de pensamento lógico-dedutivo. Traduz interesse pelas ciências que revelam fenômenos da natureza no campo elétrico/eletrônico e mecânico.
CFQ (Campo Físico/ Químico)	Apresenta relação com a investigação do campo físico, mas naquilo que diz respeito ao estudo dos fenômenos naturais, da reação química (orgânica e inorgânica) e das práticas experimentais em laboratório.
CCF (Campo Cálculo/Finanças)	Relaciona-se à aplicação de regras para determinar quantidades, circunstâncias por meio de cálculos, avaliação, investigação, previsão de riscos, bem como interesse por previdência, pecúlios e pensões.
COA (Campo Organizacional/ Administrativo)	Neste campo estão incluídos interesses por atividades de cunho empreendedor, comercial, gerencial e empresarial.
CJS (Campo Jurídico/ Social)	Esse campo diz respeito ao interesse pelas áreas humanas, pelo comportamento humano em nível grupal, religioso, cultural, racial, amplamente social.
CCP (Campo Comunicação/ Persuasão)	Esse campo atrai o interesse de pessoas habilidosas em seu potencial verbal e de argumentação. Persuadir está relacionado ao convencimento de pessoas acerca de um pensamento que o sujeito deseja transmitir. Reúne interesses voltados a induzir, comandar, liderar, influenciar, formar juízo, vender, convencer pessoas ou grupos.
CSL (Campo Simbólico/ Linguístico)	Dividido em dois campos: <u>Estudo da linguagem e das línguas:</u> traduz o potencial de comunicação de ideias e de fatos por meio da escrita de livros, artigos e outros textos, gosto pela leitura e literatura. <u>Mundo simbólico e potencial interpretativo:</u> relacionado à criatividade. Relaciona-se, também, ao pensamento simbólico e abstrato; à interpretação de narrativas e linguagem cifrada, tais como notas musicais, linguagem computacional, símbolos químicos.
CMA (Campo Manual/ Artístico)	Esse campo traduz o fazer artístico, gosto por trabalhos manuais diversos, pela observação da estética das artes, pela expressão corporal. Relaciona-se também ao uso de habilidades manuais (destreza manual) para manipulação de instrumentos delicados / ferramentas de precisão.
CCE (Campo Comportamental/ Educacional)	Este campo está relacionado ao interesse pelo comportamento humano seja ele de ordem emocional, educacional, social ou outros.
CBS (Ciências Biológicas e da Saúde)	Esse campo diz respeito ao corpo humano, animal, vegetal e micro-organismos.

(*) Características sumarizadas com base no Manual (Levenfus & Bandeira, 2009)

O livro de exercícios da AIP contém 200 frases ou itens ordenados em pares que descrevem atividades relativas aos campos de interesse. Estas frases são agrupadas de modo que "cada campo seja confrontado com todos os outros e com ele mesmo duas vezes" (Levenfus & Bandeira, 2009, p.75). Tais campos podem ser classificados nas seguintes

categorias: Muito Inferior (I-); Inferior (I); Médio Inferior (MI); Médio (M); Médio Superior (MS); Superior (S); Muito Superior (S+). Deve-se escolher entre cada par de atividades e marcar na folha de resposta aquele que mais interessa ao sujeito, sendo permitido marcar uma ou as duas frases do par, caso goste igualmente das duas realizando desta forma, escolhas reais. Se o sujeito não se interesse por nenhuma frase do par, mesmo assim, ele deverá marcar uma, neste caso, o sujeito fará uma escolha relativa ou uma escolha forçada, já que não gostou de nenhuma das atividades e mesmo assim, foi obrigada a escolher uma, não é permitido deixar nenhuma dupla de frases em branco, também não é permitido marcar as duas frases do par pela metade.

Cada frase da AIP tem um item correspondente na folha de resposta, representado por um quadrado com um traço diagonal. Os itens escolhidos são marcados na folha de resposta, de modo que os que interessam têm seus quadrados preenchidos completamente e os que são resultado das escolhas forçadas ou relativas são preenchidos pela metade. Os resultados do teste aferidos pelo crivo de resposta são apresentados no protocolo de levantamento que fornece uma tabela para a indicação da soma das escolhas reais (atividades que interessam), a soma das relativas (atividades marcadas forçadamente) e soma total destes dois tipos de escolhas em cada campo. A soma total corresponde a um percentil normatizado por campo e sexo, tal percentil fornece a classificação nos campos conforme mencionado anteriormente. Por fim, tal resultado é clarificado por meio de um gráfico para cada sexo, no qual ficam distinguidas as escolhas reais das relativas. Essa normatização do instrumento por sexo, apoia-se em pesquisas que têm evidenciado diferenças no perfil de interesses masculino e feminino para diferentes áreas acadêmicas e laborais.

O manual de instrução apresenta um guia de profissões que pode ser utilizado pelo psicólogo na análise dos resultados. As autoras pontuam ainda, que as avaliações dos resultados dos sujeitos, em situação clínica, não devem apenas contemplar os resultados quantitativos, e os psicólogos/orientadores profissionais devem também se ater à qualidade dos resultados nos campos de interesse, investigando, por exemplo, quais motivos levaram os sujeitos a realizarem muitas escolhas forçadas ou muitas escolhas reais. Tais resultados segundo a experiência das autoras podem indicar sinais de depressão, desmotivação, uso de drogas, falta de atenção e dificuldade de escolha devido a múltiplos interesses, por exemplo. A predominância de escolha forçada, sobretudo, comunica "não gosto de nada, nada me dá vontade" (Levenfus & Bandeira, 2009, p. 84) merecendo atenção a sua investigação. A AIP segundo as autoras se configura como uma possibilidade de "levantar hipóteses qualitativas a partir de dados essencialmente quantitativos" (Levenfus & Bandeira, 2009, p. 94). O tempo

estimado de aplicação do instrumento é de cerca de 30 minutos e a aplicação pode ser individual ou coletiva.

Cabe ressaltar, que as frases que compõem o livro de exercício do instrumento foram elaboradas a partir de material publicado anteriormente e em propostas pedagógicas de cursos de graduação, no Brasil. A princípio, foi realizado um estudo piloto com trinta alunos do terceiro ano do ensino médio do Rio Grande do Sul, com a finalidade de verificar a adequação e entendimento das frases, posteriormente foi realizado um segundo estudo piloto com cinquenta sujeitos do ensino superior incompleto, para averiguar se as modificações no instrumento, advindas do primeiro estudo piloto haviam contemplado suas finalidades. Seguidamente, foram realizados cálculos de consistência interna para avaliar se o conteúdo das frases apresentava correspondência com os campos de interesses.

Para a verificação das propriedades psicométricas deste instrumento, participaram do estudo 332 sujeitos do Rio Grande do Sul, no entanto, algumas folhas de respostas foram descartadas devido ao preenchimento incorreto ou ausência de respostas a itens, constituindo a amostra final do estudo 325 alunos, dos quais, 165 universitários, provenientes de instituições públicas e privadas e de diferentes cursos das três grandes áreas do conhecimento e 160 alunos do 2º e 3º ano do ensino médio, de maioria proveniente de escolas privadas e cursos pré-vestibulares (85%). As idades dos participantes da amostra variaram entre 15 e 39 anos (M = 19,99; DP = 4,84). A aplicação do instrumento aconteceu de forma individual (sujeitos atendidos em contexto clínico) e coletiva, neste último caso, nas próprias instituições de ensino.

Foi realizado um teste de precisão, por meio da análise da consistência interna, no qual se verificaram os *Alpha de Cronbach* de cada dimensão, o menor *alpha* encontrado foi para a dimensão Campo Comunicação/Persuasão (α = 0,75), o que demonstra que o instrumento possui bons índices de consistência interna. Também foi verificada a validade de conteúdo, por meio das médias atribuídas por juízes (3 professores doutores de universidades federais da área da Orientação Vocacional) aos itens do teste. Em uma escala de cinco pontos verificou-se que os resultados variaram de 3,67 a 5,00, confirmando a correspondência entre os conteúdos dos itens e os campos de interesse nos quais eles foram alocados.

A validade de critério foi examinada considerando-se o grau de satisfação dos sujeitos (universitários) com suas escolhas (cursos) e resultados na AIP, para isto os sujeitos foram agrupados em 15 grandes áreas profissionais. Os sujeitos que apresentaram médias inferiores a 4 e 5 foram descartados da amostra, sendo portanto considerados somente os sujeitos satisfeitos com a escolha do curso. Foi considerado também, um número mínimo de cinco

sujeitos em cada curso para a inclusão no cálculo deste teste. Calculou-se a média dos escores obtida em cada campo de interesse e verificou-se que as médias mais elevadas correspondiam a campos relativos às áreas profissionais. Outro indicativo de validade de critério foi a comparação das médias das escolhas nos campos de interesses em função do sexo, por meio do teste *T de Student*, que apontaram diferenças nos interesses, conforme salientado em estudos sobre o tema. Na amostra de normatização verificou-se preferência masculina nas escolhas reais e totais para os campos Físico/Matemático, Cálculos/Finanças e Organizacional/Administrativo e preferência feminina nas escolhas reais para o campo Comportamental/Educacional, nas escolhas totais, além deste campo, as moças apresentaram preferências os campos Manual/Artístico e Biológico/Saúde, diferenças significativas a favor das moças foram verificadas nas escolhas forçadas para os campos Físico/Matemático e Comunicação/Persuasão.

Alguns resultados derivados da investigação relativa a esta Dissertação de Mestrado, foram apresentados em congressos, para início das discussões. Um dos trabalhos teve por objetivo descrever os interesses dos estudantes de ensino médio regular em função do sexo, por meio das categorias indicadas na AIP (muito inferior, inferior, médio inferior, médio, médio superior, superior e muito superior) considerando-se os valores da frequência absoluta e relativa, os resultados mostraram que moças e rapazes apresentam nível médio de interesse para a maioria dos campos de interesses, que os interesses masculinos predominam no Campo Físico/Matemático e que os interesses femininos no Campo Manual/Artístico são maiores nas categorias superior e muito superior quando comparados aos interesses masculinos por este campo e que ambos possuem interesses semelhantes para os campos Comportamental/Educacional, Jurídico/Social, Organizacional/Administrativo e Campo Físico/Químico (Leal, Melo-Silva, Silva, & Okino, 2012). Outro estudo visou verificar se os resultados nos campos de interesse da AIP confirmavam a escolha dos cursos técnicos de Administração, Edificação e Nutrição e Dietética, sendo os resultados consonantes com a escolha dos cursos (Leal, Melo-Silva, Fracalozzi, & Aguillera, 2012). A Tabela 7 apresenta os índices de validade do instrumento.

Tabela 7
Índices psicométricos da AIP, em função dos campos de interesse segundo Levenfus e Bandeira (2009)

	Índices Psicométricos da AIP				
	Precisão	**Validade de Conteúdo**		**Validade de Critério**	
Campos AIP	**Alfa de Cronbach**	**Média**		**T-student**	
CFM	0,85	Juízes	(M=3,67 a 5)	Satisfação Curso (M=13,77 a 17,71)	Rapazes=CFM, CCF e COA (E.R. e E.T.)
CFQ	0,83				
CCF	0,88				Moças=CCE (E.R.); CFM e CCP (EF); CMA, CCE, CBS (E.T.)
COA	0,80				
CJS	0,85				
CCP	0,75				
CSL	0,79				
CMA	0,83				
CCE	0,87				
CBS	0,86				

Nota: E.R.=escolhas reais; E.F.= escolhas forçadas ou relativas e E.T.= escolhas totais.

- *Critério de Classificação Econômica Brasil*

Instrumento da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa- ABEP (2012), que tem por finalidade medir o poder de compra de famílias em meio urbano. Ressalta-se que indicadores deste instrumento foram escolhidos com o objetivo de classificar a amostra em níveis socieconômicos (NSE). Assim seu formato foi inserido ao final do questionário de identificação (Anexo B).

5.6 Percurso metodológico

Antes da coleta de dados, propriamente dita, foi realizado um estudo piloto com a finalidade de verificar o tempo de aplicação e a compreensão dos itens dos instrumentos AIP e CD-SEI-Br. O estudo piloto foi realizado junto aos clientes do Serviço de Orientação Profissional (SOP), do Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada (CPA) da Faculdade de

Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Os instrumentos foram aplicados pelos psicólogos-estagiários (alunos do quinto ano de Psicologia), considerando a manutenção do vínculo dos estagiários como os usuários do SOP.

Este serviço é gratuito e aberto à comunidade, o público-alvo se constitui de alunos do ensino médio e cursinhos preparatórios, também são atendidas pessoas provenientes de diferentes contextos que buscam apoio para suas escolhas profissionais ou que estejam repensando suas carreiras. Os estagiários foram orientados a anotar o tempo mínimo e máximo de preenchimento dos instrumentos e eventuais dúvidas dos clientes. Ressalta-se que foram tomadas todas as devidas precauções a fim de resguardar a qualidade do atendimento oferecido. Dessa forma, cada cliente recebeu uma carta convite explicando os propósitos da pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os estagiários foram instruídos a fazer a coleta de dados no momento mais propício do processo de orientação profissional e com os usuários que se dispuseram a colaborar.

O CD-SEI e a AIP foram aplicados em 48 clientes do SOP com idades entre 16 e 19 anos, provenientes de escolas públicas e particulares. Vale mencionar, que durante a aplicação do estudo piloto não houve dúvidas por parte dos clientes quanto ao preenchimento dos instrumentos e entendimento de seus itens. O tempo médio de aplicação do CD-SEI foi de 8 minutos, enquanto que o tempo médio de aplicação da AIP foi de 30 minutos. Por meio do estudo piloto foi possível estimar o tempo gasto na aplicação dos instrumentos, verificar a compreensão dos itens e entendimento das instruções de aplicação e, portanto, a viabilidade de utilização dos instrumentos para os propósitos da pesquisa com a população-alvo. Em relação ao CD-SEI, cabe ressaltar mais uma vez, que a qualidade satisfatória dos índices psicométricos, apresentados nas versões (original e adaptada), contribuiu substancialmente, para a escolha deste instrumento a fim de atender aos propósitos da pesquisa.

Antes de iniciar a descrição do procedimento de coleta de dados, é importante pontuar uma mudança no percurso metodológico da presente pesquisa. A princípio, o objetivo deste estudo era coletar dados de alunos do ensino médio privado, público e técnico, a fim de obter um perfil mais representativo dos alunos de terceiro ano desta etapa de escolaridade nas variáveis de interesse. No entanto, não foi possível realizar a coleta de dados com alunos de instituição particular. Dentre as quatro instituições particulares consultadas, duas não autorizaram a coleta, uma instituição não permitiu que os dados fossem coletados no horário de aula e outra permitiu a coleta apenas nos horários em que os professores faltassem, o que poderia atrasar o prosseguimento da pesquisa. Tendo em vista que a coleta de dados na escola pública e técnica aconteceria no horário de aula, coletar dados de alunos do ensino privado em

condições diferentes das estabelecidas no ensino público e técnico poderia enviesar os resultados da amostra. Diante do exposto, optou-se por coletar os dados apenas nas instituições de ensino médio público, regular e técnico.

A princípio, as duas escolas de ensino médio, regular e técnico, foram contatadas a fim de solicitar a autorização para a obtenção de dados com seus alunos. Nesse contato, foi entregue uma carta convite (Apêndice C) e uma cópia do projeto para cada escola. Após a autorização dos diretores e a aprovação do Comitê de Ética para início da pesquisa, foram verificados com os coordenadores pedagógicos de cada escola, as datas e horários disponíveis para a obtenção dos dados, de modo a não comprometer o rendimento dos alunos e a administração dos conteúdos das disciplinas.

Com relação à coleta de dados na escola técnica, há de se observar que o coordenador pedagógico, do período da manhã acompanhou todo o processo de obtenção de dados e indicou quais períodos e cursos poderiam interessar e satisfazer aos objetivos da pesquisa. Tendo ciência das informações a respeito das taxas de evasão e faixa etária dos alunos, que compõem o perfil de cada período, definiu-se então, por convidar os alunos do último semestre de todos os cursos matutinos e vespertinos para participarem da pesquisa. Desta forma, foram coletados dados nos cursos de Administração (manhã/tarde), Design de Interiores (tarde), Edificações (manhã), Eletrônica (tarde), Eletrotécnica (manhã), Mecatrônica (tarde), Nutrição e Dietética (manhã/ tarde) e Secretariado (manhã/ tarde).

Quanto à escola de ensino médio regular, a coordenação pedagógica deixou a critério dos professores e da pesquisadora o estabelecimento de dias e horários para coletar os dados, solicitando apenas que fossem procurados os professores com maior carga horária de aula e estivessem mais adiantados nas matérias. Considerando-se que somente foi possível conversar com os professores em intervalos de aula e na sala dos professores durante o horário de intervalo das aulas, foram necessárias várias idas ao colégio, a fim de marcar datas para a realização da coleta. Os dados foram coletados em seis turmas na instituição de ensino médio regular.

Antes de se iniciar a coleta e já estabelecidas as turmas e os cursos em que os dados seriam coletados, foi marcada uma visita às turmas de ensino médio e técnico que participariam da pesquisa, com propósito de explicar aos alunos os objetivos desta investigação e esclarecer-lhes a respeito dos cuidados no que se refere ao sigilo das informações obtidas, do caráter voluntário e não remunerado da participação e da garantia de desistência a qualquer momento sem qualquer ônus. Nesse encontro, foram distribuídos aos alunos envelopes com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com o

Questionário de Identificação para obtenção dos dados sociodemográficos. Foi solicitado aos alunos, com idade inferior a 18 anos, que trouxessem o TCLE assinado pelos pais. Os alunos que aceitaram participar da pesquisa foram orientados a entregar os envelopes na ocasião da coleta ou deixá-los com os coordenadores pedagógicos das escolas.

Por fim, a coleta de dados foi realizada coletivamente e em sala de aula entre setembro a outubro de 2011 em seis turmas de ensino médio regular e em onze turmas de oito cursos técnicos matutinos e vespertinos. É importante pontuar que auxiliou na coleta dados, conforme a disponibilidade, uma equipe formada por cinco psicólogas e uma aluna do quinto ano de Psicologia. Faz-se necessário destacar que para tanto, foi realizado um treinamento prévio com a equipe, no qual as aplicadoras foram instruídas a administrar primeiramente a AIP, explicando as instruções contidas na capa do livro de exercício com o auxílio de um desenho feito na lousa, a respeito do preenchimento do instrumento. Além disso, foi ressaltado aos alunos que eles poderiam pedir auxílio às aplicadoras a fim de dirimir possíveis dúvidas.

Conforme os alunos terminavam de responder a AIP, as aplicadoras distribuíam o CD-SEI. Durante o recolhimento dos dados foi solicitado às aplicadoras que conferissem as folhas de respostas dos alunos, visando certificar-se de que eles não haviam se esquecido de preencher algum item. A aplicação da coleta de dados teve em média 50 minutos de duração.

5.7 Tratamento e Análise dos dados

Em um primeiro momento, os dados coletados foram transcritos e codificados em uma planilha do *Microsoft Office Excel*, versão 2003. Para as análises estatísticas, os dados foram importados do *Excel* para o programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 15.0.

Com a finalidade de verificar a exatidão da entrada de dados na base e desta forma garantir a confiabilidade dos resultados, foram realizadas análises exploratórias[1] nas variáveis da pesquisa, nas quais se investigou a presença de casos omissos, de *outliers* univariados e multivariados, normalidade, linearidade, multicolinearidade e singularidade. A verificação dos casos omissos, conforme recomenda Tabachinich e Fidell (2007) foi realizada por meio

[1] As orientações referentes ao processo de análises iniciais dos dados foram consultadas em, Tabachnick e Fidell (2007), Zerbini (2007) e Martins (2012).

do *Missing Value Analysis*. Segundo as referidas autoras o tratamento dos casos omissos pode ser realizado substituindo-os pela média, eliminando-os quando são tomados aos pares (*pairwise*), em uma ou duas variáveis ou ainda, considerando-se somente os casos válidos em todas as variáveis (*listwise*), no entanto, a opção por algum desses tratamentos só deve ser cogitada tendo em vista a quantidade e aleatoriedade dos dados, em função da possível identificação de subgrupos amostrais e se o número de omissos superar 5% dos casos. Cabe ressaltar que a verificação dos casos omissos pode ser realizada por meio de estatísticas descritivas e frequências. Na amostra investigada, não foi necessária a realização do tratamento de casos omissos.

A verificação de *outliers* univariados, valores extremos encontrados em uma variável, foi realizada pela transformação das variáveis em escores Z nos quais foram excluídos os valores iguais ou superiores a 3,29. Na análise dos escores Z, desta amostra, foram excluídos dois casos. Os casos extremos multivariados foram verificados pela distância Mahalanobis, distância de um caso do centro dos outros casos, sendo o centro o ponto criado pela média de todas as variáveis. A obtenção de um valor de referência para a identificação de casos extremos multivariados é definida pelo nível de significância ($\alpha = 0{,}001$) e número de graus de liberdade (número de variáveis envolvidas na análise) a serem consultados na tabela qui-quadrado, valores acima do valor de referência são considerados casos extremos multivariados e devem, portanto, ser excluídos. Os quatro casos identificados como extremos multivariados foram excluídos.

A investigação da distribuição dos dados, pressuposto fundamental para a utilização de algumas estatísticas (paramétricas ou não-paramétricas), pode ser verificada por meio de gráficos (histogramas, Box-plots), testes de normalidade, além de valores de assimetria e curtose. Segundo o Teorema do Limite Central , quando o tamanho da amostra aumenta, ela tende a seguir uma distribuição normal. Tabachinich e Fidell (2007) pontuam que em amostras grandes, a variável com assimetria e curtose significativa não desvia o bastante da normalidade a ponto de comprometer as análises. “A baixa estimativa da variância associada a uma curtose positiva desaparece em amostras com 100 casos ou mais, e a baixa estimativa da variância associada à curtose negativa desaparece em amostras de 200 ou mais casos” (Waternaux, 1976, citado por Tabachinich e Fidell, p. 80). Segundo Lira (2004), em amostras pequenas, normalmente com o número de casos menor que 30, a verificação da normalidade deve ser realizada nas variáveis consideradas para as análises. A normalidade da presente amostra foi verificada por meio de histogramas.

A análise da linearidade, isto é, a verificação do padrão de associação entre cada par de variáveis (Hair et al, 2005, citado por Zerbini, 2007), foi realizada por meio do coeficiente de correlação produto-momento de Pearson, e a linearidade é verificada pela presença de coeficientes diferentes de zero e significativos, quanto mais próximo de um é o coeficiente mais forte é a relação. A multicolinearidade identificada pelas altas correlações entre as variáveis de forma que estas parecem até sinônimas, devendo-se, portanto, excluir uma delas das análises, e a singularidade ocorrida quando uma variável é a combinação de duas ou mais variáveis, causando desta forma redundância entre elas (Zerbini, 2007), foram verificadas por meio da existência de correlações superiores a 0,90, conforme recomenda Tabatchnick e Fidell (2007). Na análise da linearidade das escalas do instrumento de interesse foram identificadas relações lineares, em sua maioria, significativas. O instrumento de autoeficácia também apresentou relações lineares significativas. Não foram identificados casos de multicolinearidade e de singularidade.

Depois de feitas as análises preliminares, para cumprir os objetivos da pesquisa foram realizadas análises, descritivas e inferenciais. Os tratamentos estatísticos utilizados são descritos na sequência dos objetivos propostos. Para descrever a percepção de autoeficácia dos alunos em função do tipo de escola, sexo e nível socioeconômico familiar foram utilizadas medidas como os valores mínimos e máximos, a média e o desvio-padrão. Para comparar as médias em função das variáveis mencionadas foi utilizado o teste *T de Student* para amostras independentes, adotando-se o nível de significância igual ou menor a 0,05.

Os resultados relativos aos interesses em cada campo da AIP em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar também foram descritos por meio dos valores mínimos e máximos, da média e do desvio padrão. A comparação dos campos em função das variáveis citadas anteriormente foi feita por meio do teste *T de Student* para amostras independentes, utilizando-se o nível de significância igual ou menor a 0,05.

Para a verificação de possíveis relações entre os resultados da autoeficácia em desenvolvimento de carreira e as escolhas reais nos campos da AIP foi utilizado o teste de correlação de *Pearson*. É importante pontuar, que foram realizadas análises de precisão dos instrumentos por meio do Alfa de Crombach e correlações entre as dimensões de cada instrumento, por meio do produto momento de Pearson.

Cabe ressaltar que em relação aos resultados do instrumento AIP, a princípio foi realizada a codificação em uma planilha do *Microsoft Office Excel*, versão 2003 das escolhas reais, relativas e não escolhas. Posteriormente, foi desenvolvida uma fórmula, com auxílio estatístico, no *Statistical Analysis System* (SAS) versão 0.9, para a geração dos resultados das

escolhas reais, relativas, totais e do percentil, cuja classificação é diagnóstica nas seguintes categorias: Muito Inferior, Inferior, Médio Inferior, Médio, Médio Superior, Superior e Muito Superior, em cada campo de interesse.

A utilização desta classificação mostrou-se inadequada para análises puramente quantitativas, pois, pode superestimar os resultados dos sujeitos, à medida em que o peso atribuído aos valores das escolhas reais (reais interesses) e aos valores das escolhas relativas (não interesses), é o mesmo. Desta forma, a soma destas escolhas (escolhas totais) não discrimina o peso que cada tipo de escolha tem nos resultados classificatórios dos sujeitos, indicando muitas vezes uma classificação que não corresponde ao verdadeiro interesse nos diferentes campos que o instrumento avalia. Considerando-se ainda, que a AIP é um instrumento novo, a investigação de seus resultados de forma mais detalhada pode ser reveladora de achados interessantes. Diante do exposto, optou-se por apresentar os resultados dos interesses profissionais em cada campo em função das escolhas reais, relativas e totais, separadamente. Para o cumprimento do terceiro objetivo, correlações entre o instrumento de autoeficácia e interesses, optou-se por utilizar somente as escolhas reais.

6 RESULTADOS

Esta seção visa apresentar os resultados do presente estudo conforme os objetivos propostos. Sendo assim, a princípio, na subseção 6.1 são apresentados os resultados da precisão (Tabela 8) do Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI-Br), os resultados da comparação da autoeficácia em função das variáveis: *procedência escolar* (Tabela 9), *sexo* (Tabela 10) e *nível socioeconômico familiar* (Tabela 11), tendo em vista suas dimensões e escore total e os resultados da correlação entre as dimensões e escore total do CD-SEI-Br (Tabela 12). Seguidamente, na subseção 6.2, são apresentados os resultados da precisão (Tabela 13) nos campos de interesses da Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP), e também se comparam os resultados em função da *procedência escolar* (Tabela 14), *sexo* (Tabela 15) e *nível socioeconômico familiar* (Tabela 16). São ainda apresentados os resultados das correlações entre os campos de interesse da AIP (Tabela 17). Posteriormente, na subseção 6.3, apresenta-se os resultados da correlação entre as dimensões e escore total de autoeficácia em desenvolvimento da carreira (CD-SEI-Br) e as escolhas reais nos campos de interesses da AIP (Tabela 18).

6.1 Resultados do Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI-Br)

6.1.1. Precisão do CD-SEI-Br

A Tabela 8 mostra os coeficientes de consistência interna calculados pelo modelo Alfa de Cronbach obtidos no CD-SEI-Br.

Tabela 8
Coeficientes do alfa de Cronbach para as dimensões e escore total do CD-SEI-Br

Dimensões do CD-SEI-Br	Alfa de Cronbach
Planejamento de Carreira	0,67
Questões de Gênero na Carreira	0,65
Informação para Escolha Profissional	0,69
Preparação para Busca de Emprego	0,75
Procura de Emprego	0,73
Definição de Objetivos de Carreira	0,74
Escore Total	0,92

Os coeficientes alfa variaram de 0,65 a 0,75 nas dimensões que o instrumento avalia, sendo os valores 0,65 a 0,69 encontrados nas dimensões Questões de Gênero na Carreira, Planejamento de Carreira e Informação para a Escolha Profissional. Para Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), valores acima de 0,60 para o alfa de Cronbach são considerados adequados. Nas dimensões Preparação para Busca de Emprego, Procura de Emprego e Definição de Objetivos de Carreira os valores do alfa variaram de 0,73 a 0,75. O escore total da autoeficácia em desenvolvimento de carreira foi 0,92.

6.1.2. Descrição e comparação dos resultados do Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI-Br) em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar

Tabela 9
Resultados da Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI-Br), em função da procedência escolar

	Ensino Médio Regular (N=145)				**Ensino Médio Técnico (N=96)**					
Dimensões	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	***t***	***p***
Planejamento de Carreira	3	6	4,91	0,60	2	6	4,80	0,64	-1,42	0,15
Questões de Gênero na Carreira	3	6	5,03	0,61	3	6	4,94	0,68	-1,15	0,25
Informação para Escolha Profissional	2	6	4,52	0,66	2	6	4,51	0,67	-0,13	0,89
Preparação para Busca de Emprego	2	6	4,54	0,74	2	6	4,53	0,81	-0,09	0,93
Procura de Emprego	3	6	4,78	0,64	3	6	4,67	0,72	-1,24	0,21
Definição de Objetivos de Carreira	2	6	4,81	0,65	3	6	4,72	0,71	-1,05	0,29
CD-SEI total	3	6	4,77	0,53	3	6	4,69	0,60	-0,99	0,32

Conforme mostra a Tabela 9, a variação dos valores mínimos e máximos para os alunos das duas escolas foi semelhante. A comparação das médias, no escore total e nas dimensões de autoeficácia para o desenvolvimento de carreira, em função da procedência escolar, não registraram diferenças estatisticamente significativas.

No que tange á avaliação das médias nas dimensões, notam-se nos dois grupos, que as maiores médias foram encontradas na dimensão Questões de Gênero na Carreira e as menores médias na dimensão Informação para Escolha Profissional.

A autoeficácia em desenvolvimento de carreira também foi avaliada em função variável *sexo*, os resultados no escore total e nas dimensões do CD-SEI-Br podem ser observados na Tabela 10.

Tabela 10
Resultados da Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI-Br) em função do sexo

	Feminino (N=162)				Masculino (N=79)					
Dimensões	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	***t***	***p***
Planejamento de Carreira	3	6	4,86	0,59	2	6	4,90	0,68	0,51	0,61
Questões de Gênero na Carreira	3	6	5,02	0,63	4	6	4,96	0,66	-0,66	0,51
Informação para Escolha Profissional	2	6	4,51	0,66	3	6	4,55	0,69	0,45	0,65
Preparação para Busca de Emprego	2	6	4,51	0,77	2	6	4,60	0,78	0,91	0,36
Procura de Emprego	3	6	4,73	0,65	3	6	4,78	0,71	0,62	0,53
Definição de Objetivos de Carreira	2	6	4,76	0,66	3	6	4,81	0,71	0,46	0,64
CD-SEI total	3	6	4,73	0,55	3	6	4,77	0,58	0,48	0,63

Conforme mostra a Tabela 10 os valores mínimos variaram de 2 a 3 pontos para as moças e de 2 a 4 pontos para os rapazes. Em ambos os sexos, os valores máximos apontam que houveram participantes que se consideraram extremante confiantes na avaliação das dimensões de autoeficácia em desenvolvimento de carreira.

Nota-se que não há diferenças significativas nos resultados da autoeficácia em desenvolvimento de carreira, em relação ao sexo. Ao analisar a hierarquia das médias, notam-se maiores médias na dimensão Questões de Gênero na Carreira. Por outro lado, a menor média para os grupos foi encontrada na dimensão Informação para Escolha Profissional e na dimensão Preparação para Busca de Emprego para as moças. No que tange à avaliação das médias nas dimensões, nota-se que os resultados em relação ao sexo seguiram a mesma tendência observada no perfil de autoeficácia em desenvolvimento de carreira em função da procedência escolar, com maiores médias na dimensão Questões de Gênero na Carreira e menores médias para a dimensão Informação para Escolha Profissional.

A Tabela 11 mostra o perfil de autoeficácia em desenvolvimento de carreira quanto ao *nível socioeconômico familiar*. Observa-se que os valores mínimos apresentados variaram de 2 a 4 para os alunos de nível socioeconômico familiar (NSE) AB e de 2 a 3 para os de nível CD. O valor máximo em todas as dimensões foi 6 para os alunos de NSE AB e CD. Em relação ao NSE observou-se que tanto no escore geral (p = 0,02) quanto em três das seis dimensões, a saber: Planejamento de Carreira (p = 0,01), Preparação para Busca de Emprego

(p = 0,04) e Procura de Emprego (p = 0,04) foram constatadas diferenças significativas entre as médias.

Tabela 11
Resultados da Autoeficácia em Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI-Br) em função do nível socioeconômico familiar

	Nível Socioeconômico Familiar AB (N=174)				**Nível Socioeconômico Familiar CD (N=67)**					
Dimensões	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	***t***	***p***
Planejamento de Carreira	2	6	4,94	0,61	3	6	4,70	0,61	2,67	0,01
Questões de Gênero na Carreira	4	6	5,05	0,58	3	6	4,86	0,75	1,88	0,06
Informação para Escolha Profissional	3	6	4,57	0,62	2	6	4,40	0,76	1,73	0,08
Preparação para Busca de Emprego	2	6	4,60	0,76	2	6	4,37	0,78	2,08	0,04
Procura de Emprego	3	6	4,80	0,64	3	6	4,60	0,72	2,08	0,04
Definição de Objetivos de Carreira	3	6	4,81	0,66	2	6	4,68	0,70	1,35	0,18
CD-SEI total	3	6	4,80	0,53	3	6	4,60	0,61	2,41	0,02

Ao analisar as médias dos escores totais do CD-SEI, em função do *nível socioeconômico familiar*, verifica-se que os alunos de NSE mais elevado (AB) apresentam maior média (M = 4,80) na autoeficácia em desenvolvimento de carreira do que os que possuem um nível socioeconômico familiar mais baixo (CD; M = 4,60).

As maiores médias para os dois grupos foram encontradas na dimensão Questões de Gênero na Carreira e as menores nas dimensões Informação para Escolha Profissional (AB) e Preparação para Busca de Emprego (CD).

6.1.3. Correlações dos resultados da autoeficácia em desenvolvimento da carreira

A Tabela 12 apresenta as correlações entre as dimensões do CD-SEI-Br.

Tabela 12
Matriz de correlação (Pearson) das dimensões do CD-SEI-Br

Dimensões CD-SEI-Br	P.C	Q.G.C	I.E.P	P.B.E	P.E.	D.O.C.	Escore total
Planejamento de Carreira (P.C)	-						
Questões de Gênero na Carreira (Q.G.C)	.54**	-					
Informação para Escolha Profissional (I.E.P)	.62**	.59**	-				
Preparação para Busca de Emprego (P.B.E)	.57**	.49**	.66**	-			
Procura de Emprego (P.E)	.68**	.55**	.66**	.73**	-		
Definição de Objetivos de Carreira (D.O.C)	.70**	.61**	.70**	.60**	.68**	-	
Escore Total	.82**	.75**	.85**	.83**	.87**	.86**	-

Nota: ** p≤0.01

A matriz de correlação das dimensões do CD-SEI-Br mostra que todas as dimensões se correlacionaram de forma significativa e positiva. Os valores dos coeficientes variaram de .49 (Preparação para Busca de Emprego e Questões de Gênero na Carreira) a .87 (Escore Total e Procura de Emprego), sendo considerados por Sisto (2007) valores moderados a muito alto. Vale pontuar, que os maiores coeficientes foram encontrados entre as correlações das dimensões e o escore total.

6.2 Resultados dos interesses profissionais (AIP)

6.2.1. Precisão da AIP

A Tabela 13 apresenta os índices de precisão dos campos de interesses da AIP.

A Tabela 13
Coeficientes Alfa de Cronbach para os campos de interesse da AIP

Campos de Interesses da AIP	Alfa de Cronbach
Campo Físico/Matemático (CFM)	0,41
Campo Físico/Químico (CFQ)	0,40
Campo Cálculos/Finanças (CCF)	0,45
Campo Organizacional/ Administrativo (COA)	0,27
Campo Jurídico/Social (CJS)	0,30
Campo Comunicação/Persuasão (CCP)	0,42
Campo Simbólico/Linguístico (CSL)	0,36
Campo Manual/Artístico (CMA)	0,47
Campo Comportamental/Educacional (CCE)	0,52
Campo Biológico/Saúde (CBS)	0,44

Os alfas de Cronbach variaram de 0,27 (Campo Organizacional/Administrativo) a 0,52 (Campo Comportamental/Educacional), considerados insuficientes para Pasquali (2003). A Tabela 14 mostra os resultados dos interesses em função da procedência escolar.

6.2.2. Descrição e comparação dos resultados dos interesses profissionais (AIP) em função da procedência escolar, sexo e nível socioeconômico familiar

A descrição e a comparação dos interesses profissionais foram realizadas considerando o número de escolhas reais, relativas e totais no escore total da AIP e em cada campo de interesses que o instrumento mensura, também, em função das variáveis *procedência escolar* (Tabela 14), *sexo* (Tabela 15) e *nível socioeconômico familiar* (Tabela 16).

Tabela 14
Resultados dos interesses profissionais em função da procedência escolar

Dimensões	**AIP**	**Ensino Médio Regular (N=145)**				**Ensino Médio Técnico (N=96)**					
	Escolhas	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	***t***	***p***
Escore Geral	Reais	1	122	54,66	23,45	9	148	64,28	29,93	2,65	0,01
	Relativas	0	100	53,18	19,17	4	92	46,38	21,43	-2,57	0,01
	Totais	99	133	107,85	7,35	100	159	110,66	11,68	2,10	0,04
	Campos										
Escolhas Reais Nos Campos	CFM	0	19	4,68	3,86	0	20	7,26	5,41	4,04	0,00
	CFQ	0	19	4,88	4,27	0	19	6,48	4,81	2,71	0,01
	CCF	0	17	5,52	4,49	0	20	6,39	4,69	1,44	0,15
	COA	0	17	4,68	3,97	0	17	5,81	4,49	2,06	0,04
	CJS	0	19	5,10	4,07	0	16	5,50	3,88	0,75	0,45
	CCP	0	17	5,48	3,74	0	13	5,67	3,31	0,40	0,68
	CSL	0	14	4,96	3,07	1	15	5,93	3,49	2,26	0,02
	CMA	0	19	6,06	4,64	0	19	7,13	4,75	1,72	0,08
	CCE	0	18	6,48	4,94	0	18	6,75	4,92	0,42	0,67
	CBS	0	19	6,85	4,80	0	20	7,38	4,92	0,82	0,41
Escolhas Relativas Nos Campos	CFM	0	10	4,87	2,34	0	11	3,98	2,82	-2,56	0,01
	CFQ	0	16	5,99	2,82	0	12	5,22	3,14	-1,95	0,05
	CCF	0	13	5,27	2,70	0	10	4,55	2,62	-2,03	0,04
	COA	0	12	5,80	2,73	0	12	5,22	2,97	-1,56	0,12
	CJS	0	16	5,65	2,87	0	11	4,82	2,44	-2,31	0,02
	CCP	0	14	5,35	2,78	0	13	4,44	2,59	-2,56	0,01
	CSL	0	13	4,70	2,55	0	12	4,50	2,77	-0,58	0,56
	CMA	0	11	4,87	2,67	0	11	4,24	2,73	-1,77	0,08
	CCE	0	14	5,54	3,35	0	13	4,70	3,12	-1,97	0,05
	CBS	0	14	5,14	2,87	0	13	4,72	3,07	-1,08	0,28
Escolhas Totais Nos Campos	CFM	3	19	9,54	3,48	3	20	11,24	4,12	3,32	0,00
	CFQ	3	20	10,87	3,72	5	19	11,70	3,17	1,79	0,07
	CCF	2	19	10,79	3,79	4	20	10,94	3,76	0,30	0,76
	COA	4	19	10,48	2,99	4	19	11,03	3,40	1,33	0,18
	CJS	4	20	10,75	3,58	3	18	10,32	3,46	-0,92	0,36
	CCP	3	20	10,83	3,10	3	16	10,10	3,13	-1,76	0,08
	CSL	4	18	9,66	2,81	4	19	10,43	2,88	2,04	0,04
	CMA	3	20	10,93	3,90	2	19	11,36	3,81	0,85	0,39
	CCE	2	19	12,02	3,82	4	18	11,45	3,53	-1,17	0,24
	CBS	4	20	11,99	3,82	5	20	12,09	3,39	0,22	0,82

Nota: CFM (Campo Físico/Matemático), CFQ (Campo Físico/Químico), CCF (Campo Cálculos/Finanças), COA (Campo Organizacional/Administrativo), CJS (Campo Jurídico/Social), CCP (Campo Comunicação/Persuasão, (Campo Simbólico/Linguístico), CMA (Campo Manual/Artístico), CCE (Campo Comportamental/Educacional), CBS (Campo Biológico/Saúde).

Em relação ao *escore total* houve diferença significativa nas *escolhas reais* (p = 0,01), *relativas* (p = 0,01) e *totais* (p = 0,04). Observam-se maiores médias nas escolhas reais, em todos os campos, para os alunos do ensino técnico, maiores médias nas escolhas relativas, em todos os campos, para os alunos do ensino médio regular e, nas escolhas totais, à exceção do Campo Jurídico/Social (CJS), do Campo Comunicação/Persuasão (CCP) e do Campo Comportamental/Educacional (CCE) as médias dos alunos do ensino técnico são maiores.

As *escolhas reais*, em função da procedência escolar, apresentaram diferenças significativas em quatro campos: Campo Físico/Matemático (p = 0,00), Campo Físico/Químico (p = 0,01) Campo Organizacional/Administrativo (p = 0,04) e Campo Simbólico/Linguístico (p = 0,02). Nos demais campos os interesses não apresentaram diferenças significativas, apesar das médias superiores para os alunos do ensino técnico. Em termos de predomínio de escolhas por campo os grupos apresentam similaridades e diferenças nos interesses. O perfil de interesses dos alunos do ensino médio regular em relação às escolhas reais mostra preferências para o Campo Biológico/Saúde (CBS, M = 6,85), Campo Comportamental/Educacional (CCE, M = 6,48), os campos com menor número de escolhas são o Campo Físico/Matemático (CMF, M = 4,68) e o Campo Organizacional/Administrativo (COA, M = 4,68). As escolhas reais dos alunos do ensino técnico também convergem para o Campo Biológico/Saúde (M = 7,38), como primeira opção. A seguir, os interesses se manifestam pelo Campo Físico/Matemático (CFM, M = 7,26), diferindo da amostra do ensino regular. As menores médias são encontradas no Campo Comunicação/Persuasão (M = 5,67) e no Campo Jurídico/Social (M = 5,50). O maior desvio-padrão (DP = 4,94) é verificado no Campo Comportamental/Educacional (CCE) para os alunos do EMR e no Campo Físico/Matemático (CFM) para os alunos do EMT (DP = 5,41).

Quanto à *escolhas relativas* ou *forçadas* observa-se maior número de escolhas dos alunos do ensino médio regular para o Campo Físico/Químico (CFQ, M = 5,99) e para o Campo Organizacional/Administrativo (COA, M = 5,80). Estes campos de interesses também foram os mais escolhidos forçadamente entre os alunos do ensino técnico (COA, M = 5,22 e CFQ, M = 5,22). Os campos menos escolhidos entre os alunos do ensino médio e do ensino técnico foram o Campo Manual/Artístico (M = 4,87 para EMR e M = 4,24 para EMT) e o Campo Simbólico/Linguístico (M = 4,70) para EMR e o Campo Físico/Matemático (M = 3,98) para EMT. Diferenças significativas foram observadas nos campos: Campo Físico/Matemático (p = 0,01), Campo Físico/Químico (p = 0,05), Campo Cálculos/Finanças (p = 0,04), Campo Jurídico/Social (p = 0,02), Campo Comunicação/Persuasão (p = 0,01), e no Campo Comportamental/Educacional (p = 0,05) com maiores médias para os alunos do

ensino médio regular. Observa-se maior variabilidade de resposta no Campo Comportamental/Educacional (CCE) para os alunos EMR (DP = 3,35) e no Campo Físico/Químico (CFQ) para os alunos EMT (DP = 3,14).

Em relação às *escolhas totais*, soma das escolhas reais e relativas, houve diferenças significativas apenas para os campos Físico/Matemático (p = 0,00) e Simbólico Linguístico (p = 0,04), com maiores médias para os alunos do ensino técnico. Nota-se, predominância de interesse para o Campo Biológico/Saúde entre os alunos das duas escolas, sendo o campo com maior número de escolhas entre os alunos do ensino técnico (M = 12,09), seguido do Campo Físico/Químico (M = 11,70) e o segundo mais escolhido entre os alunos do ensino médio regular (M = 11,99), antecedido pelo Campo Comportamental/Educacional (M = 12,02), as menores médias para os alunos do ensino médio regular são encontradas no Campo Simbólico/Linguístico (CSL, M = 9,66) e no Campo Físico/Matemático (CFM, M = 9,54), já os alunos do ensino médio técnico apresentam menores médias no Campo Jurídico/Social (CJS, M = 10,32) e no Campo Comunicação/Persuasão (CCP, M = 10,10). O maior desvio-padrão (DP = 3,90) é observado no Campo Manual/Artístico (CMA) para os alunos do ensino médio regular e no Campo Físico/Matemático (CFM) para os alunos do ensino médio técnico (DP = 4,12). A Tabela 15 apresenta os resultados dos interesses em função do sexo.

Tabela 15

Resultados dos interesses profissionais em função do sexo

Dimensões	**AIP**	**Feminino (N=162)**				**Masculino (N=79)**					
	Escolhas	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	***t***	***p***
Escore Geral	Reais	11	148	56,24	26,30	1	140	63,12	26,72	1,90	0,06
	Relativas	0	92	52,31	20,51	2	100	46,70	19,55	-2,02	0,04
	Totais	99	159	108,55	9,02	100	151	109,83	10,12	0,99	0,32
	Campos										
Escolhas Reais Nos Campos	CFM	0	19	4,37	3,68	0	20	8,44	5,38	6,07	0,00
	CFQ	0	19	5,46	4,50	0	19	5,62	4,66	0,25	0,80
	CCF	0	17	5,25	4,29	0	20	7,11	4,93	3,00	0,00
	COA	0	17	4,70	4,05	0	17	6,00	4,43	2,26	0,02
	CJS	0	19	4,94	3,96	0	17	5,91	4,00	1,77	0,08
	CCP	0	14	5,07	3,35	0	17	6,53	3,82	3,02	0,00
	CSL	0	15	4,94	3,21	0	14	6,16	3,27	2,75	0,00
	CMA	0	19	6,68	4,99	0	18	6,09	4,05	-0,98	0,33
	CCE	0	18	7,38	5,03	0	18	4,96	4,31	-3,86	0,00
	CBS	0	20	7,43	5,11	0	17	6,29	4,18	-1,84	0,07
Escolhas Relativas Nos Campos	CFM	0	11	4,85	2,49	0	10	3,82	2,61	-2,96	0,00
	CFQ	0	16	5,87	2,90	0	13	5,30	3,09	-1,39	0,16
	CCF	0	13	5,15	2,61	0	12	4,65	2,82	-1,36	0,17
	COA	0	12	5,70	2,80	0	12	5,30	2,90	-1,01	0,31
	CJS	0	16	5,51	2,92	0	10	4,94	2,27	-1,66	0,10
	CCP	0	14	5,28	2,74	0	13	4,39	2,66	-2,38	0,02
	CSL	0	13	4,69	2,72	0	12	4,48	2,44	-0,58	0,56
	CMA	0	11	4,80	2,82	0	9	4,25	2,44	-1,46	0,14
	CCE	0	14	5,43	3,49	0	11	4,76	2,77	-1,60	0,11
	CBS	0	14	5,05	3,12	0	12	4,81	2,59	-0,63	0,53
Escolhas Totais Nos Campos	CFM	3	19	9,22	3,17	3	20	12,27	4,25	5,64	0,00
	CFQ	3	20	11,33	3,56	4	19	10,92	3,49	-0,84	0,40
	CCF	2	19	10,40	3,69	3	20	11,76	3,80	2,65	0,01
	COA	4	19	10,40	3,22	4	18	11,30	2,98	2,09	0,04
	CJS	3	20	10,45	3,57	4	19	10,85	3,46	0,82	0,41
	CCP	3	16	10,35	2,90	4	20	10,92	3,54	1,24	0,21
	CSL	4	19	9,64	2,79	5	18	10,65	2,89	2,60	0,01
	CMA	2	20	11,48	4,08	3	19	10,34	3,28	-2,32	0,02
	CCE	2	19	12,80	3,37	3	18	9,72	3,54	-6,54	0,00
	CBS	5	20	12,48	3,67	4	18	11,10	3,44	-2,79	0,00

Nota: CFM (Campo Físico/Matemático), CFQ (Campo Físico/Químico), CCF (Campo Cálculos/Finanças), COA (Campo Organizacional/Administrativo), CJS (Campo Jurídico/Social), CCP (Campo Comunicação/Persuasão), (Campo Simbólico/Linguístico), CMA (Campo Manual/Artístico), CCE (Campo Comportamental/Educacional), CBS (Campo Biológico/Saúde).

Em relação ao sexo, as moças apresentam preferências predominantes pelo Campo Biológico/Saúde (CBS, M = 7,43) e pelo Campo Comportamental/Educacional (CCE, M = 7,38). Dentre os campos que apresentaram menores médias de escolhas reais para o grupo feminino estão o Campo Organizacional/Administrativo (COA, M = 4,70) e o Campo Físico/Matemático (CFM, M = 4,37). Por sua vez, os rapazes apresentam preferências predominantes pelo Campo Físico/Matemático (CFM), com uma média de 8,44 escolhas em 20 possibilidades; seguido do Campo Cálculos/Finanças (CCF), com uma média de 7,11 escolhas. A seguir cinco campos giram em torno de seis escolhas: o Campo Comunicação/Persuasão (CCP), o Campo Biológico/Saúde, o Campo Simbólico/Linguístico

(CSL), o Campo Manual/Artístico (CMA) e o Campo Organizacional/Administrativo (COA), a média no Campo Jurídico/Social (CJS), ficou em torno de 5,91 escolhas. Nos campos de interesse, as médias masculinas foram superiores às femininas, com exceção do Campo Biológico/Saúde (CBS), do Campo Manual/Artístico (CMA) e do Campo Comportamental/Educacional (CCE). As menores médias para o grupo masculino são encontradas no Campo Físico/Químico (CFQ, M = 5,62) e no Campo Comportamental/Educacional (CCE, M = 4,96).

Ao analisar as *escolhas reais* nos campos de interesse, em função do sexo, são verificadas diferenças significativas em seis dos dez campos que o instrumento avalia. Dos campos que apresentaram diferenças significativas entre os sexos destacam-se (CFM, p = 0,00; CCF, p = 0,00; COA, p = 0,02; CCP, p = 0,00; CSL, p = 0,00 e o CCE, p = 0,00), somente no Campo Comportamental/Educacional (CCE) a média das moças foi maior do que a dos rapazes, indicando maior interesse feminino para este campo, enquanto que nos demais campos predominam interesses masculinos. Outro campo no qual as médias diferem em relação ao sexo, ainda que não apresentem diferenças significativas, é o Campo Biológico/Saúde (CBS), com média feminina (M = 7,43) maior que a masculina (M = 6,29). Observou-se maior variabilidade nas respostas do grupo feminino (DP = 5,11) para o Campo Biológico/Saúde (CBS) e no grupo dos rapazes (DP = 5,38) para o Campo Físico/Matemático (CFM).

Ao considerar as *escolhas relativas*, ou seja, as escolhas feitas forçadamente nos campos de interesse, em função do sexo, verificam-se maiores médias para o grupo feminino e masculino no Campo Físico/Químico (M = 5,87 para moças e M = 5,30 para os rapazes) e no Campo Organizacional/Administrativo (M = 5,70 para moças e M = 5,30 para os rapazes), as menores médias são encontradas no Campo Manual/Artístico (CMA) para as moças (M = 4,80) e rapazes (M = 4,25), e no Campo Simbólico/Linguístico entre os alunos do sexo feminino (M = 4,69) e para o Campo Físico/Matemático (M = 3,82) entre os alunos do sexo masculino. São observadas diferenças significativas somente para dois campos de interesse, o Campo Físico/Matemático (CFM), com p = 0,00; e o Campo Comunicação/Persuasão (CCP), com p = 0,02, com maiores médias para o grupo feminino. A maior variabilidade de respostas encontra-se no Campo Comportamental/Educacional (CCE) para o grupo feminino (DP = 3,49), enquanto que no grupo masculino observa-se maior desvio-padrão (DP = 3,09) para o Campo Físico/Químico (CFQ).

No que tange às *escolhas totais* observa-se que no grupo feminino as maiores médias são encontradas no Campo Comportamental/Educacional (CCE, M = 12,80) e no Campo

Biológico/Saúde (CBS, M = 12,48), as menores médias encontram-se no Campo Simbólico/Linguístico (CSL, M = 9,64) e no Campo Físico/Matemático (CFM, M = 9,22), enquanto para os rapazes, observam-se maiores médias no Campo Físico/Matemático (CFM, M = 12,27) e no Campo Cálculos/Finanças (CCF, M = 11,76), as menores médias concentram-se no Campo Manual/Artístico (CMA, M = 10,34) e Campo Comportamental/Educacional (CCE, M = 9,72). São observadas diferenças significativas no Campo Físico/Matemático (CFM, p = 0,00), Campo Cálculos/Finanças (CCF, p = 0,01), Campo Organizacional/Administrativo (COA, p = 0,04) e Campo Simbólico/Linguístico (CSL, p = 0,01) com interesses predominantes nestes campos para o sexo masculino. Também apresentam diferenças significativas, porém com predomínio das escolhas pelo sexo feminino, o Campo Manual/Artístico (CMA, p = 0,02), o Campo Comportamental/Educacional (CCE, p = 0,00) e o Campo Biológico/Saúde (CBS, p = 0,00). Observa-se maior variabilidade de resposta (DP = 4,08) no Campo Manual/Artístico (CMA) para o sexo feminino e no Campo Físico/Matemático (CFM) para o sexo masculino (DP = 4,25).

Tabela 16

Resultados dos interesses profissionais em função do nível socioeconômico familiar

Dimensões	AIP	Nível Socioeconômico Familiar AB (N=174)				Nível Socioeconômico Familiar CD (N=67)					
	Escolhas	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	**Mín.**	**Máx.**	**Média**	**DP**	***t***	***p***
Escore Geral	Reais	1	148	58,94	27,02	11	140	57,32	25,57	0,42	0,67
	Relativas	0	100	50,22	20,66	11	92	51,13	19,58	-0,31	0,75
	Totais	99	159	109,17	9,58	100	151	108,46	8,94	0,52	0,60
	Campos										
Escolhas Reais Nos Campos	CFM	0	20	5,83	4,85	0	19	5,37	4,32	0,68	0,50
	CFQ	0	19	5,56	4,73	0	17	5,39	4,07	0,27	0,79
	CCF	0	18	5,91	4,54	0	20	5,75	4,72	0,24	0,81
	COA	0	17	5,08	4,15	0	16	5,25	4,42	-0,28	0,77
	CJS	0	19	5,41	4,15	0	14	4,88	3,54	0,92	0,36
	CCP	0	17	5,71	3,64	0	13	5,13	3,37	1,12	0,26
	CSL	0	15	5,28	3,23	0	15	5,51	3,40	-0,48	0,63
	CMA	0	19	6,45	4,91	1	17	6,58	4,15	-0,20	0,84
	CCE	0	18	6,57	5,06	0	17	6,61	4,60	-0,05	0,96
	CBS	0	20	7,14	5,03	0	19	6,85	4,36	0,41	0,68
Escolhas Relativas Nos Campos	CFM	0	11	4,49	2,61	0	11	4,57	2,48	-0,20	0,84
	CFQ	0	16	5,65	2,99	0	13	5,78	2,93	-0,29	0,77
	CCF	0	13	4,97	2,75	0	10	5,01	2,56	-0,11	0,91
	COA	0	12	5,59	2,82	0	12	5,52	2,90	0,15	0,87
	CJS	0	16	5,29	2,82	1	11	5,39	2,49	-0,24	0,81
	CCP	0	13	4,99	2,80	1	14	4,99	2,59	0,01	0,99
	CSL	0	12	4,52	2,56	1	13	4,88	2,81	-0,94	0,35
	CMA	0	11	4,57	2,71	0	11	4,73	2,71	-0,40	0,69
	CCE	0	14	5,22	3,31	0	13	5,18	3,22	0,08	0,93
	CBS	0	14	4,93	3,03	0	13	5,09	2,76	-0,38	0,70
Escolhas Totais Nos Campos	CFM	3	20	10,33	3,98	4	19	9,94	3,41	0,70	0,48
	CFQ	3	20	11,21	3,67	5	18	11,16	3,18	0,09	0,92
	CCF	2	19	10,88	3,82	4	20	10,76	3,67	0,22	0,83
	COA	4	19	10,67	3,08	4	18	10,78	3,39	-0,24	0,81
	CJS	3	20	10,70	3,63	4	18	10,27	3,26	0,85	0,39
	CCP	3	20	10,70	3,15	4	16	10,12	3,06	1,29	0,20
	CSL	4	18	9,80	2,87	4	19	10,39	2,80	-1,42	0,16
	CMA	2	20	11,02	4,08	4	18	11,31	3,26	-0,52	0,60
	CCE	2	19	11,79	3,92	5	19	11,79	3,13	0,00	1,00
	CBS	4	20	12,06	3,77	5	20	11,94	3,32	0,25	0,80

Nota: CFM (Campo Físico/Matemático), CFQ (Campo Físico/Químico), CCF (Campo Cálculos/Finanças), COA (Campo Organizacional/Administrativo), CJS (Campo Jurídico/Social), CCP (Campo Comunicação/Persuasão, (Campo Simbólico/Linguístico), CMA (Campo Manual/Artístico), CCE (Campo Comportamental/Educacional), CBS (Campo Biológico/Saúde).

Ao analisar as médias das *escolhas reais* para os diferentes campos de interesses verifica-se que tanto os alunos do nível socioeconômico familiar AB quanto os alunos do nível CD apresentam o maior interesse pelo Campo Biológico/Saúde (CBS, M = 7,14 para NSE-AB e M = 6,85 para NSE-CD) e pelo Campo Comportamental/Educacional (CCE, M = 6,57 para NSE-AB e M = 6,61 para NSE-CD), os campos menos escolhidos entre os alunos do nível AB foram o Campo Simbólico/Linguístico (CSL, M = 5,28) e o Campo Organizacional/Administrativo (COA, M = 5,08), entre os alunos do nível CD, as menores médias são verificadas no Campo Comunicação/Persuasão (CCP, M = 5,13) e no Campo

Jurídico/Social (CJS, M = 4,88). Verificou-se ainda, maior desvio-padrão para o Campo Comportamental/Educacional (DP = 5,06) entre os alunos do nível AB e entre os alunos do nível CD o maior desvio-padrão encontrado foi para o Campo Cálculos/Finanças (DP = 4,72).

As médias das *escolhas relativas* apontam semelhanças entre o perfil de interesse dos alunos do nível AB e CD, com preferência dos grupos para o Campo Físico/Químico (CFQ, M = 5,65 para NSE-AB e M = 5,78 para NSE-CD), Organizacional/Administrativo (COA, M = 5,59 para NSE-AB e M = 5,52 para NSE-CD). Dentre os campos que apresentaram menos escolhas forçadas estão, o Campo Simbólico/Linguístico para os alunos do NSE-AB (M = 4,52) e o Campo Manual/Artístico (CMA) para os alunos do NSE-CD (M = 4,73), o Campo Físico/Matemático também apresentou um menor número de escolhas para os alunos dos dois níveis socioeconômicos (CFM, M = 4,49 para NSE-AB e M = 4,57 para NSE-CD). O maior desvio-padrão foi encontrado no Campo Comportamental/Educacional (CCE), entre os alunos dos dois NSE (DP = 3,31 para NSE-AB e DP = 3,22 para NSE-CD).

Quanto ao perfil de interesses das *escolhas totais*, verifica-se que os campos preferidos tanto dos alunos do nível AB quanto dos alunos do nível CD são o Campo Biológico/Saúde (CBS, M = 12,06 para NSE-AB e M = 11,94 para NSE-CD) e o Campo Comportamental/Educacional (CCE, M = 11,79 para NSE-AB e M = 11,79 para NSE-CD). Foram observadas menos escolhas totais no Campo Físico/Matemático (CFM) tanto para os alunos do NSE-AB (M = 10,33) quanto para os alunos do NSE-CD (M = 9,94), os alunos do nível AB também apresentaram menor média no Campo Simbólico/Linguístico (CSL, M = 9,80) e os alunos do nível CD apresentaram menos escolhas totais para o Campo Comunicação/Persuasão (CCP, M = 10,12). A maior variabilidade das respostas foi encontrada no Campo Manual/Artístico (CMA) para os alunos NSE-AB (DP = 4,08) e no Campo Cálculos/Finanças (CCF) entre os alunos do NSE-CD (DP = 3,67). Por fim, a análise dos interesses em função do nível socioeconômico familiar não evidenciou diferenças significativas para os campos avaliados em relação às escolhas reais, relativas e totais. A Tabela 17 apresenta a matriz de correlação dos campos de interesse da AIP.

6.2.3. Correlações dos resultados dos interesses

Tabela 17
Matriz de correlação (Pearson) dos campos da AIP

	CFM	CFQ	CCF	COA	CJS	CCP	CSL	CMA	CCE	CBS
CFM	-									
CFQ	.35**	-								
CCF	.18**	.10	-							
COA	-.07	-.10	.37**	-						
CJS	.00	-.04	-.08	-.03	-					
CCP	-.31**	-.14*	.00	.34**	-.04	-				
CSL	.07	.06	-.11	.18**	.04	.24**	-			
CMA	-.07	.11	-.07	-.03	-.22**	.28**	.18**	-		
CCE	-.28**	-.03	-.14*	.05	.20**	.19**	.01	.10	-	
CBS	.17**	.31**	-.08	-.01	.21**	-.19**	.04	-.02	.34**	-

Nota: **p≤0,01; *p≤0,05. CFM (Campo Físico/Matemático), CFQ (Campo Físico/Químico), CCF (Campo Cálculos/Finanças), COA (Campo Organizacional/Administrativo), CJS (Campo Jurídico/Social), CCP (Campo Comunicação/Persuasão, (Campo Simbólico/Linguístico), CMA (Campo Manual/Artístico), CCE (Campo Comportamental/Educacional), CBS (Campo Biológico/Saúde).

Foram observadas correlações estatisticamente significativas entre alguns campos de interesse da AIP. Para fins deste estudo serão destacados os resultados que apresentaram índices de correlação significativos superiores a 0,30.

O Campo Físico/Matemático (CFM) apresentou correlação positiva com o Físico/Químico (CFQ) r = .35, p≤0,01; o Campo Físico/Matemático apresentou correlações significativas negativas com o Campo Comunicação/Persuasão (CCP) r = -.31, p≤0,01; já o Campo Físico/Químico se correlacionou positivamente com o Campo Biológico/Saúde (CBS) r = .31, p≤0,01; e o Campo Cálculos/Finanças (CCF) se correlacionou positivamente ao Campo Organizacional/Administrativo (COA) r = .37, p≤0,01. Foram verificadas correlações significativas e positivas entre os campos, Organizacional/Administrativo (COA) e Comunicação/Persuasão (CCP) r = .34, p≤0,01, e por fim o Campo Comportamental/Educacional apresentou correlação significativa e positiva com o Biológico/Saúde (CBS) r = .34, p≤0,01.

6.3 Correlações entre os resultados da autoeficácia em desenvolvimento da carreira (CD-SEI) e dos interesses profissionais (AIP)

A Tabela 18 apresenta os resultados das correlações entre as escolhas reais nos dez campos de interesses da AIP e nas escalas da autoeficácia para o desenvolvimento de carreira (CD-SEI).

Tabela 18

Resultado das correlações entre autoeficácia e os interesses

Dimensões	Escolhas reais nos campos de Interesses da AIP									
CD-SEI	**CFM**	**CFQ**	**CCF**	**COA**	**CJS**	**CCP**	**CSL**	**CMA**	**CCE**	**CBS**
PC	0,03	0,06	0,13*	0,12	0,16*	0,11	0,03	0,05	0,09	0,10
QGC	0,00	0,05	0,18**	0,16*	0,24**	0,19**	0,04	0,07	0,13*	0,12
IEP	0,00	0,03	0,17**	0,22**	0,24**	0,17**	0,07	0,08	0,08	0,08
PBE	-0,01	0,02	0,18**	0,20**	0,28**	0,22**	0,05	0,10	0,19**	0,11
PE	0,05	0,07	0,15*	0,16*	0,21**	0,15*	0,00	0,03	0,19**	0,12
DOC	-0,01	-0,00	0,17**	0,23**	0,27**	0,24**	0,08	0,04	0,18**	0,06
AEtotal	0,01	0,05	0,20**	0,22**	0,28**	0,22**	0,05	0,08	0,18**	0,12

Nota: **p≤0,01;* p≤0,05; CFM (Campo Físico/Matemático), CFQ (Campo Físico/Químico), CCF (Campo Cálculos/Finanças), COA (Campo Organizacional/Administrativo), CJS (Campo Jurídico/Social), CCP (Campo Comunicação/Persuasão, (Campo Simbólico/Linguístico), CMA (Campo Manual/Artístico), CCE (Campo Comportamental/Educacional), CBS (Campo Biológico/Saúde); P.C (Planejamento de Carreira), Q.G.C (Questões de Gênero na Carreira), I. F. P (Informação para Escolha Profissional), P.B.E (Preparação para Busca de Emprego), P.E (Procura de Emprego), D.O.C (Definição de Objetivos de Carreira), AEtotal (escore total da autoeficácia em desenvolvimento da carreira)

A análise da matriz de correlação entre a autoeficácia em desenvolvimento de carreira e os interesses profissionais mostra que existem associações significativas e positivas entre a autoeficácia em desenvolvimento de carreira, em todas as suas dimensões e no escore total, e os interesses reais no Campo Cálculo/Finanças, variando entre r = 0,13 e r = 0,20. Verificam-se associações significativas e positivas entre quase todas as dimensões da autoeficácia em desenvolvimento de carreira e os interesses reais no Campo Organizacional/Administrativo, variando de r = 0,16 (Questões de Gênero na Carreira/Procura de Emprego) a r = 0,23 (Definição de Objetivos de Carreira), excetuando-se a dimensão Planejamento de Carreira, que não apresentou correlações com este campo. Houve correlações positivas, estatisticamente significativas, entre todas as dimensões da autoeficácia em desenvolvimento da carreira e as escolhas reais no Campo Jurídico/Social, os coeficientes de correlação variaram de r = 0,16 a r = 0,28, sendo este último, o valor da associação entre o escore total da autoeficácia e da Preparação para Busca de emprego e os interesses no Campo Jurídico/Social.

Quanto às associações entre a autoeficácia e as escolhas reais no Campo Comunicação/Persuasão, verifica-se que elas são positivas e significativas (r = 0,15 a r = 0,24), sendo o maior coeficiente de correlação correspondente à associação da autoeficácia na Definição de Objetivos de Carreira e os interesses reais no Campo Comunicação/Persuasão, a exceção foi a dimensão Planejamento de Carreira que não apresentou correlações

significativas com os interesses neste campo. Em relação à existência de associações entre a autoeficácia e os interesses no Campo Comportamental/Educacional, observaram-se correlações significativas e positivas entre a maioria das dimensões da autoeficácia em desenvolvimento da carreira e os interesses nesse campo, com exceção das dimensões Planejamento de Carreira e Informação para Escolha Profissional que não foram significativas, a maior correlação foi verificada nas dimensões Procura de Emprego e Preparação para Busca de Emprego (r = 0, 19). Não se observa associação estatisticamente significativa entre a autoeficácia e os interesses reais no Campo Físico/Matemático, no Campo Físico/Químico, no Campo Simbólico/Linguístico, no Campo Manual/Artístico e no Campo Biológico/Saúde.

7 DISCUSSÃO

Esta seção objetiva traçar alguns apontamentos, à luz da literatura, em relação aos resultados obtidos por meio do CD-SEI e da AIP. A princípio, são realizadas algumas considerações a respeito dos resultados do CD-SEI, seguidamente são discutidos os resultados da AIP e por fim, são feitas ponderações a respeito das relações entre os resultados obtidos por meio dos dois instrumentos, ou seja, da autoeficácia percebida em desenvolvimento da carreira e dos interesses profissionais.

A análise de precisão do CD-SEI realizada por meio do alfa de Cronbach, mostrou coeficientes considerados favoráveis à consistência interna do instrumento variando de 0,65 a 0,75 nas dimensões e 0,92 no escore total do inventário. A comparação dos índices de consistência interna por meio do modelo alfa de Cronbach nas diferentes populações (chinesa, portuguesa e brasileira) mostrou maiores valores de alfa na população chinesa. Por sua vez, os resultados deste estudo se assemelharam aos resultados encontrados nos estudos com amostras brasileira (Aguillera, 2013) e portuguesa (Teixeira et al, 2011). No seu conjunto, os coeficientes encontrados nos estudos brasileiros, portugueses e chinês são favoráveis à homogeneidade dos itens que formam as diferentes dimensões.

Os resultados da avaliação da *autoeficácia em desenvolvimento da carreira*, em função da *procedência escolar*, não mostraram diferenças significativas tanto no escore total da escala quanto nas suas dimensões. Dessa forma, pode-se dizer que tanto alunos do ensino médio regular como alunos do ensino médio de nível técnico apresentaram percepções equivalentes de autoeficácia em desenvolvimento da carreira. Apesar dos alunos do ensino médio técnico apresentarem maior contato com o mundo do trabalho e atividades relacionadas à carreira, parece que esses fatores não contribuíram substancialmente para a percepção de uma maior autoeficácia em desenvolvimento da carreira em comparação aos alunos do ensino regular, conforme se esperava.

Por outro lado, as representações sociais favoráveis à instituição de ensino médio regular, na qual os dados foram coletados, podem ter se constituído em uma fonte de informação vicária de autoeficácia e contribuído para uma percepção elevada de autoeficácia em desenvolvimento da carreira por parte dos alunos de ensino regular. Conforme aponta a Teoria Social Cognitiva uma das fontes de informação de autoeficácia são as experiências vicárias, a observação de pessoas que alcançaram sucesso em determinadas atividades

profissionais, principalmente quando elas possuem características semelhantes ou algo em comum com o observador, o que pode auxiliá-lo na formação e fortalecimento de sua autoeficácia. Nesse sentido, o fato de ex-alunos da instituição terem alcançado sucesso no desenvolvimento de suas carreiras, pode ter contribuído para que os alunos do ensino regular que estudam nesta instituição, sintam-se confiantes e capazes de serem bem sucedidos no desenvolvimento de suas carreiras. Vale pontuar que os alunos de ambas as instituições apresentaram um nível de autoeficácia em desenvolvimento da carreira, acima da média, sugerindo que alunos de ambos os grupos escolares se sentem capazes de lidar com as questões que permeiam o desenvolvimento da carreira, no que tange às competências necessárias no momento de transição escola-trabalho. Considerando-se que os dados foram obtidos de forma voluntária, pode-se inferir que o nível de autoeficácia acima da média pode ser decorrente do comprometimento dos alunos respondentes (amostra) com o desenvolvimento de suas carreiras (educacional e profissional). A qualidade de ensino oferecida pelas instituições também pode ter contribuído para uma maior autoeficácia em desenvolvimento da carreira, em ambos os grupos, pois conforme Taveira e Nogueira (2004) apontam, a escola influencia nas expectativas de autoeficácia, de resultados e nos objetivos que as crianças e adolescentes estabelecem para si, em relação aos trajetos de carreira e seu desenvolvimento.

No contexto brasileiro, a investigação de Nunes e Noronha (2009), que avaliou a autoeficácia para atividades ocupacionais em função do tipo de escola de ensino médio regular (pública ou particular) dentre outros objetivos, também não apresentou diferenças significativas na percepção da autoeficácia em relação à procedência escolar.

A análise da *autoeficácia em desenvolvimento da carreira* revelou que em relação ao *sexo* não foram encontradas diferenças significativas entre moças e rapazes na percepção da autoeficácia em relação ao seu escore total e nas dimensões que o instrumento avalia. Portanto, pode-se concluir que os grupos, masculino e feminino, apresentam percepções de autoeficácia semelhantes quanto ao desenvolvimento da carreira, tanto no escore total quanto nas dimensões que o instrumento avalia. Este resultado encontra-se em consonância com os achados de Aguillera (2013) que, ao avaliar a autoeficácia em desenvolvimento da carreira por meio do CD-SEI, também não encontrou diferenças em sua percepção em função do sexo. Por outro lado, difere dos achados de Lopes (2010). Essa diferença pode ser decorrente da diversificação da amostra e da faixa etária. Cumpre destacar que o estudo de Lopes (2010), no contexto português, foi desenvolvido com alunos do 7º ano, também, por meio do CD-SEI, nesse estudo, foram encontradas diferenças significativas no CD-SEI apenas na dimensão

Questões de Gênero na Carreira com média superior a favor dos rapazes, diferindo-se deste estudo que, além de não verificar diferenças significativas em função do sexo, encontrou maior média feminina nesta dimensão. Outros estudos, que também investigaram a autoeficácia, em relação ao sexo, com outros instrumentos e em diferentes domínios de atividades, encontraram diferenças significativas na percepção da autoeficácia apenas para o domínio das atividades ocupacionais como, por exemplo, o estudo de Coimbra e Fontaine (2010) que, ao examinar diferenças de gênero na autoeficácia generalizada, acadêmica, matemática e ocupacional, no contexto português em alunos do 9º ano, encontrou diferenças apenas para o domínio ocupacional, com as moças apresentando maior percepção de autoeficácia para a formação e desempenho em profissões tradicionalmente femininas e os rapazes, para profissões tradicionalmente masculinas. Nesta mesma direção, o estudo de Nunes e Noronha (2009), no contexto brasileiro, também observou diferenças na autoeficácia ocupacional em função do sexo, as moças apresentaram maior autoeficácia para atividades do tipo investigativo e social, enquanto que os rapazes apresentaram maior autoeficácia para atividades do tipo realista. Segundo a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), a variável gênero, entre outras, auxilia na formação da autoeficácia, das expectativas de resultados e consequentemente na formação dos interesses. Nesse sentido muitas pesquisas têm evidenciado as diferenças de gênero em relação à autoeficácia para ocupações e preferências acadêmicas (Betz, 2001).

Há de se destacar que os resultados encontrados na literatura não permitem apontar tendências em relação à análise da autoeficácia em desenvolvimento da carreira em função do gênero e da procedência escolar, pois, além de terem sido encontrados somente os estudos de Lopes (2010) e Aguillera (2013) que avaliaram este domínio, por meio do CD-SEI, Pajares e Olaz (2008) alertam sobre a especificidade das crenças de autoeficácia na previsão de comportamentos, pontuando que o poder preditivo difere em função da tarefa e do contexto, não sendo, portanto, possível generalizar resultados de outros domínios para o domínio do desenvolvimento de carreira.

A análise em função do *nível socioeconômico familiar* mostrou diferenças significativas na percepção da autoeficácia no desenvolvimento da carreira, tanto no escore total quanto nas dimensões Planejamento de Carreira, Preparação para Busca de Emprego e Procura de Emprego, indicando que os alunos de nível socioeconômico familiar mais elevado possuem maior autoeficácia neste domínio e consideram-se mais capazes de planejar suas carreiras, de se prepararem para a busca de emprego e de empreenderem ações na procura de emprego que os alunos de condições socioeconômicas familiares mais baixas, conforme

classificação, da ABEP, utilizada neste estudo (de poder compra). Entre as pesquisas que avaliaram as diferenças entre os níveis socioeconômicos, encontra-se o estudo de Coimbra e Fontaine (2010) que também verificou diferenças na autoeficácia em função do nível socioeconômico, encontrando que os estudantes de condições socioeconômicas mais baixas possuem menor autoeficácia generalizada, matemática e acadêmica. O nível socioeconômico parece influenciar na percepção da autoeficácia para diferentes domínios.

A análise das correlações entre as dimensões do CD-SEI-Br mostra que todas as dimensões do instrumento se correlacionaram de forma significativa e positiva, com os coeficientes nas dimensões variando de 0,49 (Preparação para Busca de Emprego e Questões de Gênero na Carreira) a 0,73 (Procura de Emprego e Preparação para Busca de Emprego). É importante pontuar que as correlações encontradas neste estudo se assemelharam aos resultados de outros estudos, que correlacionaram às dimensões do CD-SEI. No contexto português o estudo de Teixeira et al. (2011) revelou correlações entre 0,43 (Preparação para Busca de Emprego e Questões de Gênero na Carreira e) a 0,73 (Definição de Objetivos de Carreira e Planejamento de Carreira), enquanto que, no contexto chinês as correlações encontradas por Yuen (2005) variaram de 0,65 (Preparação para Busca de Emprego e Questões de Gênero na Carreira) a 0,82 (Definição de Objetivos de Carreira e Procura de Emprego). No estudo de Lopes (2010) também no âmbito lusitano, as correlações variaram de 0,60 (Preparação para Busca de Emprego e Planejamento de Carreira e) a 0,76 (Informação para Escolha Profissional e Planejamento de Carreira). No contexto brasileiro, Aguillera (2013) encontrou correlações entre 0,57 (Preparação para Busca de Emprego e Planejamento de Carreira) a 0,80 (Preparação para Busca de Emprego e Procura de Emprego). Esses resultados parecem revelar padrões semelhantes de respostas entre os adolescentes dos diferentes países e contextos. É importante ressaltar, que a maior parte dos coeficientes encontrados neste estudo são de magnitude elevada, o que sugere uma única dimensão de autoeficácia para o desenvolvimento da carreira. Este resultado encontra-se em consonância como os achados de Aguillera (2013), Lopes (2010) e Teixeira et al. (2011) que encontraram resultados sugestivos de uma única dimensão para o instrumento ao analisarem a matriz de correlações das dimensões.

Em relação aos resultados da AIP, mais especificamente os de precisão dos campos de interesses, verificou-se que valores dos coeficientes de alfa de Cronbach variaram de 0,27 (Campo Organizacional/Administrativo) a 0,52 (Campo Comportamental/Educacional) considerados insuficientes para Pasquali (2003).“Várias fontes de erro podem interferir na avaliação, produzindo ruídos ou erros nos escores dos testes, dentre elas a subjetividade no

processo de correção, flutuações entre diferentes situações de avaliação ou problemas no conteúdo das tarefas usadas na avaliação", conforme apontam Primi, Nascimento e Souza (2004, p. 26).

Nesse sentido, a situação de obtenção de dados pode ter influenciado nesses resultados. No estudo normativo, o instrumento foi aplicado de forma coletiva e individual, enquanto que, na presente pesquisa a aplicação foi exclusivamente coletiva, em ambientes de sala de aula. Sabe-se que existem diferenças em relação a esses dois métodos de aplicação de instrumentos psicológicos. Por sua vez, os problemas quanto ao conteúdo do instrumento também podem ter colaborado para os baixos índices de consistência interna encontrados, em alguns itens como, por exemplo, no item 146 "instalações hidrossanitárias em projetos arquitetônicos" e no item 83 "Ler sobre o Direito Romano", alguns alunos apresentaram dúvidas quanto aos significados destas atividades, no entanto, é preciso testar essa hipótese para verificar sua validade. Durante a aplicação foi possível verificar a dificuldade em parte dos participantes na compreensão das instruções, requerendo da equipe de pesquisadores a repetição das instruções e um acompanhamento mais próximo do preenchimento do instrumento.

Outras diferenças em relação às características da amostra, como por exemplo, idade e nível escolar, também podem ter influenciado os resultados. Na presente pesquisa o instrumento foi aplicado em estudantes do ensino médio enquanto que nos estudos normativos a aplicação ocorreu em estudantes do ensino médio e superior. Há diferenças no nível de escolaridade de ambas as amostras e nas idades dos participantes, sendo a amostra normativa com idades entre 15 e 39 anos (M = 19,99) superior à faixa etária média selecionada, intencionalmente, para o presente estudo, de 16 a 20 anos (M = 17,55). É importante pontuar que além das diferenças de escolaridade e idade entre as amostras, estas também se diferem em relação às instituições de origem dos participantes. No Rio Grande do Sul, a maior parte dos participantes do ensino médio, do estudo normativo, é oriunda de escolas particulares e cursos pré-vestibulares; enquanto que nesta pesquisa a amostra é exclusivamente proveniente de escolas públicas, o que pode ter contribuído também para diferenças relativas à compreensão dos itens. Diferenças regionais relativas aos contextos de aplicação também podem ter contribuído para as diferenças encontradas. Com relação a esses resultados são recomendados mais estudos com diferentes populações, a fim de verificar a consistência interna para populações específicas.

A análise da matriz de correlações dos campos de interesses da AIP, mostra que houve correlações estatisticamente significativas. O Campo Físico/Matemático (CFM) que se

relaciona à aplicação de leis e propriedades dos corpos, ao pensamento lógico-dedutivo, apresentou correlação positiva com o Campo Físico/Químico (CFQ), próximo ao campo físico quanto ao estudo dos fenômenos naturais, reações químicas e das práticas experimentais em laboratório, sugerindo interesses por áreas que envolvem conhecimentos relativos a esses dois campos como, por exemplo, a Engenharia Bioquímica, Engenharia Hídrica e a do Petróleo[2], entre outras (Levenfus & Bandeira, 2009).

O Campo Físico/Matemático apresentou correlações significativas e negativas com o Campo Comunicação/Persuasão (CCP) relacionado às habilidades verbais de persuasão, ao interesse por liderar, formar juízo, vender e convencer, sugerindo que pessoas que possuem interesses relacionados ao Campo Físico/Matemático não possuem interesses relacionados ao Campo Comunicação/Persuasão.

O Campo Físico/Químico se correlacionou positivamente com o Campo Biológico/Saúde (CBS) relacionado ao interesse pela vida nas suas diversas formas (humana, animal, vegetal, micro-organismos). Essa aproximação revela interesses em atividades referentes à pesquisa, as formas de vida em suas organizações macro e microestruturais e elementos a elas relacionadas, podendo indicar interesses em Nutrição, Farmácia e Bioquímica, conforme aponta Levenfus e Bandeira (2009).

Também foram observadas correlações significativas e positivas entre o Campo Cálculos/Finanças (CCF) e o Campo Organizacional/Administrativo (COA) que envolvem o interesse pela matemática financeira, por negócios, pela previsão de riscos, pelo gerenciamento e empreendedorismo, podendo indicar interesse por Administração Bancária, Planejamento Administrativo e Programação Econômica e a Gestão de Negócios Imobiliários, por exemplo.

O Campo Organizacional/Administrativo apresentou correlação significativa e positiva com o Campo Comunicação/Persuasão, essa aproximação possibilita interpretações para esses campos associadas a características de liderança e gerenciamento. Por fim, foram observadas correlações positivas e significativas entre o Campo Comportamental/Educacional, relacionado ao interesse pelo comportamento humano (emocional, educacional e social, entre outros) e o Campo Biológico/Saúde que se aproximam no que se refere ao interesse pelo ser humano sugerindo interesse a atividades ligadas a saúde, como por exemplo, a Medicina, Odontologia e a Nutrição. Levenfus e Bandeira (2009)

---

[2] As profissões citadas foram consultadas no manual da AIP, que apresenta um conjunto de profissões relacionadas a cada campo de interesse.

apontam que quando existe o interesse por esses dois campos, a opção por áreas da saúde relacionadas aos seres humanos e animais é uma tendência.

Essa associação confirma a possibilidade interpretativa conjunta dos campos de interesses, conforme proposto por Levenfus e Bandeira (2009). As baixas associações encontradas revelam relativa independência dos constructos analisados, conforme era esperado, já que a proposta do instrumento é discriminar campos de interesses de diferentes áreas do conhecimento.

Em relação à comparação do perfil de *interesses profissionais* em função da *procedência escolar*, foram verificadas diferenças significativas nos três tipos de escolhas (reais, relativas e totais). As maiores médias das escolhas reais em todos os campos de interesses para os alunos do ensino técnico e em quase todos os campos em relação às escolhas totais podem sugerir que os alunos do ensino técnico possuem interesses mais definidos e se identificam mais com o mundo das ocupações, o que era esperado. Os interesses reais por atividades ocupacionais se evidenciam, provavelmente porque trabalham e realizam cursos técnicos, uma vez que, segundo a perspectiva desenvolvimentista vocacional é nesta fase, da adolescência, que ocorre a exploração vocacional. Neste caso, o contato direto com as atividades práticas nos cursos técnicos relacionadas ao mundo do trabalho, favorecem a cristalização dos interesses e especificação das preferências, destes adolescentes nos campos de interesses. Nesse mesmo sentido, segundo a TSCC o desempenho obtido em diferentes atividades ajuda a moldar os interesses, os *feedbacks* positivos e as experiências de aprendizagem, também contribuem para a formação e consolidação de interesses.

As maiores médias encontradas entre os alunos do ensino técnico nas escolhas reais e totais, se analisadas em conjunto com a preferência destes alunos pelo Campo Físico/Matemático (CFM), Campo Físico/Químico (CFQ), Campo Organizacional/Administrativo (COA) e Campo Simbólico/Linguístico (CSL) podem sugerir que estas escolhas representam interesses congruentes com os cursos nos quais estão matriculados no ensino técnico (Administração, Design de Interiores, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecatrônica, Nutrição e Dietética e Secretariado). Por outro lado, este resultado pode constituir um viés amostral, uma vez que, o contato diário com as disciplinas teóricas e práticas oferecidas nestes cursos podem ter influência no desenvolvimento dos interesses para estas áreas, conforme descrito anteriormente. As diferenças significativas encontradas nas escolhas e nos campos de interesse em função da procedência escolar diferem dos achados do estudo de Nunes e Noronha (2009) que não encontraram diferenças significativas nos perfis de interesse dos alunos provenientes de escola pública e particular, avaliados por meio do

Questionário de Busca Auto-dirigida (SDS). Essa diferença nos resultados da avaliação dos interesses nos dois estudos pode ser em virtude da natureza das instituições analisadas. Neste estudo a comparação foi entre públicas: ensino regular e ensino técnico.

Em relação aos resultados dos *interesses profissionais*, por meio da AIP em função do *sexo*, a análise da preferência masculina nas escolhas reais para cinco campos dos dez avaliados (Campo Físico/Matemático, Campo Cálculos/Finanças, Campo Organizacional/Administrativo, Campo Comunicação/Persuasão e Campo Simbólico/Linguístico) mostra que os rapazes desta amostra possuem interesses mais flexíveis (com maior abertura) que as moças, que demonstraram possuir interesses mais definidos para o Campo Comportamental/Educacional. Ao analisar os campos de interesses nas escolhas totais, verifica-se que a preferência masculina pelo Campo Físico/Matemático, Campo Cálculos/Finanças, Campo Organizacional/Administrativo e Campo Simbólico/Linguístico, sinaliza que os interesses deste grupo ainda se concentram nas áreas de interesses típicas para este sexo, notadamente quando se consideram os três primeiros campos (CFM, CCF, COA). Observou-se que o mesmo ocorre com as preferências femininas, que se concentram no Campo Manual/Artístico, no Campo Comportamental/Educacional e no Campo Biológico/Saúde. A preferência feminina pelo Campo Comportamental/Educacional e pelo Campo Biológico/Saúde (CBS) permite afirmar que as chamadas carreiras femininas pertencem a esses dois campos em consonância com o esperado socialmente em relação aos papéis de gênero, de educar (Comportamental/Educacional) e cuidar (Biológico/Saúde).

Ao considerar o perfil de interesses nas escolhas, para o sexo masculino e feminino, verifica-se certa semelhança com os perfis encontrados em outros estudos. No estudo de normatização do instrumento (AIP), de Levenfus e Bandeira (2009), os resultados da amostra masculina e feminina se assemelharam aos desta pesquisa, no tocante às escolhas reais, relativas e totais. Em relação às escolhas reais, observou-se que tanto na amostra de normatização quanto na amostra da presente investigação os rapazes apresentaram preferências para o Campo Físico/Matemático, Campo Cálculos/Finanças e para o Campo Organizacional/Administrativo, enquanto as moças se assemelharam em relação à preferência para o Campo Comportamental/Educacional. No que se refere às escolhas relativas, observou-se que tanto no estudo de Levenfus e Bandeira (2009) como nesta pesquisa, as diferenças significativas foram a favor das moças para o Campo Físico/Matemático e para o Campo Comunicação/Persuasão. Nas escolhas totais, os dois estudos se assemelharam em relação à preferência feminina para o Campo Manual/Artístico, o Campo Comportamental/Educacional e o Campo Biológico/Saúde, enquanto que, em relação ao sexo masculino as preferências se

assemelham nos campos: Físico/Matemático, Cálculos/Finanças e Organizacional/ Administrativo.

O estudo de Coimbra e Fontaine (2010) também encontrou interesses masculinos e femininos para profissões tradicionalmente associadas a esses gêneros. Por sua vez, Nunes e Noronha (2011), em um estudo com o SDS, verificaram maior interesse masculino para o tipo Realista que descreve habilidades mecânicas e preferência por atividades concretas, e maior interesse feminino para o tipo Social relacionado a atividades de ajuda, características observadas nas atividades que compreendem os campos de interesse preferidos por esta amostra. A diferença entre os perfis de interesse em função do sexo também foram encontradas em outros estudos (Nunes & Noronha, 2009; Myers et al, 2011) e com diferentes instrumentos. Tais achados são relevantes para se discutir a questão da "sexualização" das carreiras em programas educacionais e de orientação profissional e de carreira.

A análise do mercado de trabalho evidencia que os interesses masculinos – mesmo que predominantes nas áreas das exatas – estendem-se a mais campos do conhecimento, sendo, portanto, mais flexíveis que os interesses femininos das brasileiras, que parecem ainda se concentrar em áreas relacionadas ao educar, ao cuidar e à afetividade, características tipicamente femininas. A representação dos gêneros no mercado de trabalho, com o predomínio masculino em altos postos de diferentes ramos profissionais e a baixa representação feminina em áreas matemáticas e científicas pode ser considerada como um reflexo dos resultados encontrados no presente estudo. Será que em pleno século XXI, os interesses das moças ainda precisam se restringir a áreas e carreiras tradicionalmente femininas? As limitações educacionais e profissionais afetam o desenvolvimento dos interesses das jovens brasileiras? Ou as expectativas de gênero estão na raiz das escolhas profissionais?

Ao considerar a perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira para a formação dos interesses, a exposição a atividades, o incentivo de pessoas importantes no engajamento para essas atividades como, por exemplo, pais e familiares, a educação recebida, entre outros fatores, podem se constituir em uma explicação para os resultados encontrados, sendo ainda hoje, as mulheres incentivadas a seguir atividades típicas de seu gênero, haja vista o predomínio real dos interesses femininos para o Campo Comportamental/Educacional (interesses possivelmente incentivados e introjetados) e relativo para o Campo Físico/Matemático, e para o Campo Comunicação/Persuasão (interesses provavelmente não incentivados) enquanto que para os homens as possibilidades não se restringem.

Vale pontuar que na sociedade brasileira as questões de gênero em relação ao campo profissional veem sendo questionadas e algumas mudanças são observadas. Apesar de ainda serem observadas preferências ou influências de gênero consonantes aos papéis esperados pela sociedade, conforme verificado na presente investigação, observam-se mulheres ocupando cargos tipicamente masculinos, como os cargos de chefias nos poderes: executivo, judiciário e legislativo, em gerências de grandes empresas, dentre outros cargos, antes dominados exclusivamente por homens. Segundo pronunciamento da Presidenta Dilma nunca houve tanto investimento em políticas públicas[3] para garantir melhores oportunidades para as mulheres e a igualdade de gênero. Por outro lado, ao se pensar nas experiências vicárias, como uma fonte de informação da autoeficácia, ela própria é modelo de trabalho igualitário para ambos os sexos. Porém, muito há que ser feito para que mudanças efetivas ocorram em termos de oportunidades iguais de acesso ao mercado de trabalho, renda e divisão de tarefas no interior dos lares brasileiros. Tendo em vista que a formação dos significados atribuídos ao gênero inicia-se na infância, o investimento em programas que tratem essas questões ainda na tenra idade faz-se necessário. Intervenções em grupo, com adolescentes de ambos os sexos, poderiam ajudá-los a refletir sobre as questões de sexualização das carreiras. A partilha das experiências alheias e diferentes opiniões sobre o tema poderiam favorecer a ampliação dos interesses e diminuição das estereotipias de gênero nas carreiras. As questões de gênero são tema pertinente a ser incluido nas intervenções.

Neste estudo, o *nível socioeconômico familiar* não apresentou influências no perfil de *interesses* dos alunos que compõem a amostra investigada. As comparações dos campos de interesses nas escolhas reais, relativas e totais não apresentaram diferenças significativas entre os alunos dos diferentes níveis socioeconômicos, portanto esta variável para a amostra investigada não é um fator discriminante dos interesses profissionais. Os resultados encontrados na presente pesquisa em relação a esta variável não foram de encontro com as expectativas iniciais, pois se esperava que os alunos de nível socioeconômico familiar mais elevado, que têm maiores oportunidades de explorar seus interesses apresentassem preferências mais direcionadas para algum campo de interesse da AIP. O agrupamento dos níveis socioeconômicos em AB e CD pode ter colaborado para o menor poder discriminativo desta variável. Nesse sentido, a investigação do nível socioeconômico de forma mais estratificada (níveis socioeconômicos mais diversificados) permitiria apontar considerações mais consistentes. Por outro lado, outros estudos que investigaram os interesses profissionais

---

[3] Pronunciamento televisionado dia 08/03/2013, dia da mulher, em rede nacional, em horário nobre.

em relação ao nível socioeconômico apresentaram diferenças significativas na descrição dos perfis de interesses, como o estudo de Coimbra e Fontaine (2010). Nele verificou-se que os estudantes do nível socioeconômico mais baixo mostram maior interesse por profissões de menor prestígio, sejam elas masculinas ou femininas, por outro lado, não foram observadas diferenças em relação ao perfil de interesses no que tange às profissões de maior *status* tipicamente masculinas ou femininas, vale ressaltar que os resultados desse estudo mostrou diferenças nos interesses para profissões, enquanto na presente pesquisa foram avaliados os interesses para campos do conhecimento, que podem englobar uma vasta gama de profissões consideradas de alto e baixo prestígio social. O estudo de Myers et al (2011) também encontrou diferenças nos interesses em função do nível socioeconômico e cultural, particularmente no grupo feminino, no qual, as garotas brancas de nível socioeconômico mais elevado, vislumbraram maiores possibilidades de carreiras que garotas latinas de nível socioeconômico mais baixo.Nesse sentido, Lent (2005) ressalta que os interesses primários podem ser abandonados, dentre outros fatores, devido às condições financeiras e sociais.

Quanto aos resultados da *correlação* entre as dimensões e escore geral da *autoeficácia em desenvolvimento de carreira* e *interesses profissionais*, as baixas associações podem ser explicadas em função de a autoeficácia ser um constructo específico em relação a tarefas e domínios do comportamento. Embora exista alguma associação entre a autoeficácia em desenvolvimento da carreira e os interesses profissionais, a magnitude destas relações são pequenas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, são apresentadas algumas considerações acerca da presente investigação, pontuando algumas contribuições e limitações. Ao final da seção, uma agenda de pesquisa é proposta.

A Teoria Social Cognitiva de Carreira tem se mostrado uma perspectiva útil na explicação do comportamento acadêmico e vocacional e na elaboração de intervenções na área da Orientação Profissional e de Carreira. Pesquisas nacionais e internacionais, notadamente, que têm investigado as hipóteses propostas pelo modelo social cognitivo de carreira, têm oferecido suporte, em sua maioria, aos pressupostos desta teoria.

Em síntese, os achados deste estudo possibilitaram o alcance dos objetivos propostos: analisar a relação entre autoeficácia em desenvolvimento da carreira e interesses profissionais, em estudantes do ensino médio e entre os constructos, sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira. Quanto aos resultados da consistência interna e das correlações entre as dimensões de cada instrumento, considera-se que mais estudos são necessários para a verificação de validade das medidas e aprimoramento das mesmas. No que tange à avaliação da autoeficácia em desenvolvimento da carreira, por meio do CD-SEI, verificou-se que em relação à procedência escolar não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na comparação das médias dos alunos oriundos do ensino regular com as médias dos alunos provenientes do ensino técnico. O mesmo foi observado em relação aos resultados do grupo feminino e masculino, contrariamente ao esperado para a avaliação destas variáveis. Contudo, a avaliação da autoeficácia em função do nível socioeconômico familiar apresentou diferenças na comparação das médias, a favor dos alunos de nível socioeconômico familiar mais elevado, com estes apresentando maior autoeficácia em desenvolvimento da carreira no tocante ao planejamento de carreira, preparação para busca de emprego e procura de emprego.

Em relação à avaliação dos interesses profissionais, realizada por meio da AIP, verificou-se a necessidade de mais investigações, com este instrumento, em diferentes grupos populacionais, objetivando a construção de padrões normativos específicos para estudantes de ensino médio, estudantes de ensino superior (por áreas do conhecimento), amostra clínica, entre outros grupos.

Em síntese, neste estudo, foram observadas diferenças significativas na comparação das médias dos campos de interesses em função das escolhas reais, relativas e totais, considerando-se a procedência escolar e o sexo. No entanto, em relação ao nível

socioeconômico familiar, a comparação das médias de alunos de nível socioeconômico mais elevado com as dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, não apresentou diferenças estatisticamente significativas. Além disso, os resultados em função da procedência escolar revelaram que os alunos do ensino técnico possuem interesses mais definidos que alunos do ensino regular e, também, que os interesses concentram-se em áreas típicas para os diferentes sexos, reforçando os resultados encontrados na literatura sobre as diferenças de gêneros, resultado que, além de ter implicações para a teoria, possui implicações práticas, no que se refere à necessidade de se trabalharem as questões de gênero nas carreiras, em intervenções em diferentes etapas do ciclo vital, tanto em fase de escolha da carreira como em estágios anteriores (educação infantil e ensino fundamental), uma vez que as representações sociais sobre as carreiras começam a ser construídas na infância.

Em relação aos resultados da correlação entre a autoeficácia em desenvolvimento da carreira e os interesses profissionais, foi possível verificar que apesar de existirem associações entre essas duas variáveis, a covariância compartilhada por elas foi muito pequena, fato que talvez possa ter decorrido em razão da especificidade dos constructos. Contudo, considera-se que uma forte autoeficácia em desenvolvimento de carreira poderia auxiliar adolescentes na exploração adequada de seus interesses e consequentemente na persecução de seus objetivos, contribuindo para uma ampliação dos interesses no tocante à identificação de planos alternativos de carreira.

Os resultados desta investigação, além de suscitarem questões para investigação sobre os instrumentos possibilitam, ainda, reflexões a respeito das práticas interventivas. Considerando-se os objetivos propostos e as discussões baseadas na literatura, evidencia-se a necessidade de se trabalhar a autoeficácia em desenvolvimento da carreira, questões referentes às diferenças de gênero e à exploração dos interesses profissionais. Intervenções em grupos mistos (ambos os sexos), que proporcionassem o compartilhamento de experiências poderiam favorecer os adolescentes, com diferentes percepções de autoeficácia e interesses, em relação a questões que circunstanciam esses domínios. Para isto, discute-se a necessidade de implantação de políticas públicas que visem à criação de programas de educação para a carreira.

Considerando-se que no contexto brasileiro, pesquisas que visam testar as hipóteses da TSCC, ainda são incipientes, verifica-se que os resultados da presente pesquisa contribuem com a produção do conhecimento, além de fornecer indicadores que possam auxiliar no desenvolvimento de intervenções de carreira.

Quanto às limitações do estudo pontua-se a dificuldade de duas naturezas. Uma de ordem metodológica, no que se refere ao retorno dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido com a anuência dos pais. E, a outra refere-se à particularidade da amostra, adolescentes do ensino médio, regular e técnico, provenientes de duas escolas públicas que oferecem ensino considerado de qualidade, situadas em uma cidade economicamente desenvolvida do interior paulista, fatos que limitam a representatividade desta em termos de generalização. Por outro lado, essas duas escolas reúnem alunos de diferentes bairros da cidade, caracterizando essa população como heterogênea.

Tendo em vista os resultados da presente investigação e considerando-se que estudos sobre as variáveis sociocognitivas têm se mostrado relevantes em intervenções no âmbito da carreira, propõe-se a seguinte agenda de pesquisa:

1) investigar mais aprofundadamente a autoeficácia em desenvolvimento de carreira e os interesses profissionais, em função de outras variáveis relevantes para o modelo sócio-cognitivo de carreira como, por exemplo, os objetivos, as expectativas de resultados e desempenho (resultados alcançados);
2) pesquisar a autoeficácia de estudantes do ensino médio e os interesses profissionais, em função da procedência escolar, com diferentes amostras, e na medida do possivel, proceder a comparações entre os resultados dos alunos que tiveram apoio de orientação e aqueles que não obtiveram essa ajuda;
3) investigar a autoeficácia e os interesses profissionais de estudantes do ensino médio em relação ao nível de escolaridade dos pais, situação de trabalho, desempenho escolar;
4) realizar estudos preditivos com a finalidade de testar as hipóteses do modelo Sócio-Cognitivo de Carreira (Lent et al., 1004), especialmente, com estudantes do ensino médio;
5) comparar os resultados da Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP) com outros instrumentos que avaliam interesses; e
6) ampliar os estudos com diferentes amostras na investigação da AIP, notadamente no que se refere aos seus índices de precisão e validade para diferentes grupos.

Finalizando, destaca-se que a área da Orientação Profissional e de Carreira, no Brasil, requer o aperfeiçoamento de instrumentos e estratégias de intervenção. Porém, requer a universalização do acesso a programas e serviços nesse domínio. Particularmente, uma das alternativas seria a oferta de serviços em escolas públicas, preferencialmente, na perspectiva da educação para a carreira, desde a pré-escola. E, em colaboração com pais, professores e

comunidade, trabalhando com foco no fortalecimento da autoeficacia, ou seja, nas crenças dos alunos para realizar determinadas tarefas acadêmicas e profissionais e obter resultados desejáveis. Com base neste estudo sugere-se o desenvolvimento de programas que visem à promoção da autoeficácia em suas intervenções, com foco, sobretudo, em questões relativas às dimensões Planejamento de Carreira, Preparação para Busca de Emprego e Procura de Emprego, que envolvam competências necessárias para a transição escola-trabalho principalmente, para alunos de nível socioeconômico familiar mais baixo, que comumente necessitam de inserção mais rápida no mercado de trabalho e de apoio para a construção da carreira. Tais intervenções podem auxiliar os jovens, em geral, a ampliar suas crenças nas capacidades de planejar suas carreiras, de se prepararem para a busca de empregos e empreenderem ações efetivas na procura de colocações no mundo do trabalho, que sejam consonantes com seus interesses, expectativas e objetivos de carreira.

REFERÊNCIAS[4]

Achtnich, M. (1991). *O BBT – Teste de Fotos de Profissões: Método projetivo para a clarificação da inclinação profissional* (J. Ferreira Filho, Trad.). São Paulo, SP: CETEPP.

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.

Alliman-Brissett, A. E., & Turner, S. L. (2011). Racism, parent support, and math-based career interests, efficacy and outcome expectation, among African American adolescents. *Journal of Black Psychology, 36*(2), 197-225.

Ambiel, R. A. M. (2010). *Construção da escala de autoeficácia para escolha profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*(2), 133-143.

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2012). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo, SP: ABEP.

Athanasou, J. A., & Van Esbroeck, R. (2007, January/April). Multilateral perspectives on vocational interests [Editorial]. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *7*, 1-3.

Azpilicueta, A. E., Olaz, F., & Cupani, M. (2011). Adaptación del Skills Confidence Inventory (SCI) de Betz, Harmon y Borgen (1996) en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 14*(37), 1-20.

Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura algumas discussões. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-23). Campinas, SP: Alínea.

[4] De acordo com o estilo APA- American Psychologycal Association

Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2008). Apresentação. In A. Bandura, R. G. Azzi, &S. J. A. Polydoro (Orgs.), Teoria social cognitive: conceitos basicos. (pp9-10). Porto Alegre, RS: Artmed.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercice of control*. New York: W. H. Freeman

Bandura, A. (2008a). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro. *Teoria social cognitiva conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre, RS: Artmed.

Bandura, A. (2008b). O sistema do self no determinismo recíproco. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro. *Teoria social cognitiva conceitos básicos* (pp. 43-67). Porto Alegre, RS: Artmed.

Bandura, A. (2008c). A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro. *Teoria social cognitiva conceitos básicos* (pp. 69-96). Porto Alegre, RS: Artmed.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*(1), 9-44.

Barak, A. (2001). A cognitive view of the nature of vocational interests: Implications for career assessment, counseling, and research. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 97-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bessa, P. P. (1998). *Teste do catálogo de livros Bessa-Tramer: Manual*. Rio de Janeiro, RJ: CEPA.

Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *The Career Development Quarterly, 46*(1), 23-47.

Betz, N. (2001). Career self-efficacy. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 55-77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self- efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 399-410.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior, 23*, 329-345.

Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 3-11.

Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment, 4*, 47-57.

Betz, N., & Rottinghaus, P. (2006). Current research on parallel mensuares of interests and confident for basic domains of vocational activity. *Journal of Career Assessment, 14*, 56-76.

Betz, N. E., & Schifano, R. (2000). Increasing realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 35-52.

Biase, E. G. (2008). *Motivos de escolha do curso de graduação: Uma análise da produção científica nacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Braga, G. L., & Andrade, A. M. F. (2006). *Teste das dinâmicas profissionais-TDP*. São Paulo, SP: Vetor.

Breinbauer, C., & Maddaleno, M. (Orgs.). (2008). *Jovens: Escolhas e mudanças: Promovendo comportamentos saudáveis em adolescentes* (M. Giglio, Trad.). São Paulo, SP: Roca.

Brussino, S., Medrano, L., Sorribas, P., & Rabbia, H. H. (2011). Young adults' knowledge of politics: Evaluating the role of socio-cognitive variables using structural equations. *The Spanish Journal of Psychology, 14*(1), 183-194.

Bzuneck, J. A. (2001). Crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis, RJ: Vozes.

Campos, D. M. S. (1975). *Psicologia da adolescência.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Carvalho, M. M. M. Y. (1995). *Orientação profissional em grupo: Teoria e técnica*. Campinas, SP: Editorial Psy.

Castro, M. O. (2007). *Educação brasileira nos dez anos da LDB* (Textos para discussão No. 33). Brasília, DF. Recuperado de http://www.senado.gov.br/senado/conleg/textos_discussao/TD33-MarceloOttoniCastro.pdf

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.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado de http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=56264&c=RTF

Corti, A. P. (2009). Uma diversidade de sujeitos: Juventude e diversidade no Ensino Médio. In Ministério da Educação. Secretaria da Educação a distancia. *Juventude e escolarização: Os sentidos do ensino médio. Salto para o futuro* (pp. 12-15). Brasília, DF: Ministério da Educação.

Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2006). A autoeficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 87-109). Campinas, SP: Alínea.

Cozby, P. C. (2009). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo, SP: Atlas.

Crites, J. O. (1999). Operational definitions of vocational interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 163-170). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Decreto nº 5.154. (2004, 23 de julho). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

Del Nero, C. (1984). *Levantamento dos interesses profissionais (LIP)*: *Manual* (2a ed.). São Paulo, SP: Vetor.

Duarte, M, E., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2011). Orientação, avaliação e testagem. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (Vol. 2, pp. 99-154). São Paulo, SP: Vetor.

Erikson, E. H. (1994). *Identity youth and crisis*. New York, NY: Norton & Company

Fouad, N., & Smith, P. L. (1996). Test of a social-cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 338-346.

Gil, A. C. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Godoy, S., & Noronha, A. P. P. (2010). Estudo correlacional entre a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e o Inventário Fatorial de Personalidade (IFP). *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 10*(3), 848-864.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology (Monograph), 28*(6), 545-579.

Gottfredson, L. S. (1999). The nature and nurture of vocational interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests. meanings, measurements and counseling use* (pp. 57-85). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Gysbers, N. C. (1998). A comprehensive guidance program for the whole school. *Educational and Vocational Guidance, 61*, 44-51.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program.* Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hackett, G. (1985). The role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path model. *Journal of Counseling Psychology, 32*, 47-56.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18*, 326-339.

Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of studants in engineering. *Journal of CounselingPsychology, 39*, 527-538.

Hackett, G., & Campbell, N. K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a functing of performance on a gender-neutral task. *Journal of Vocational Behavior, 30*, 203-215.

Hair, J.E, Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.

Hansen, J. C. (1984). The measurement of vocational interests: Issues and future directions. In S. D. Brown & R.W. Lent. (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99-136). New York, NY: Wiley.

Hansen, J. C. (2005). Assessment of interests. In S. D. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 281-304). Hoboken, NJ: Wiley.

Hirschi, A. (2008). Personality complexes in adolescence: Traits, interests, work values, and self-evaluations. *Personality and Individual Differences, 45*, 716–721.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2a ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Holland, J. L. (1999). Why interest inventories are also personality inventories. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 87-101). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Holland, J. L., Fritzsche, B., & Powell, A. (1994). *SDS technical manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Jacquemin, A. (2000). *O BBT-Br - Teste de Fotos de Profissões: Normas, adaptação brasileira, estudos de caso*. São Paulo, SP: CETEPP.

Jacquemin, A., Melo-Silva, L. L., & Pasian, S. R. (2002). O Berufsbilder Test (BBT) – Teste de Fotos de Profissões em processos de orientação profissional. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp. 247-261). Porto Alegre, RS: Artmed.

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.

Kuder, G. F. (2000). *Inventário de interesses: Manual*. Rio de Janeiro, RJ: CEPA.

Lapan, R. T., Boggs, K. R., & Morrill, W. H. (1989). Self-efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the strong interest inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36,* 176-182.

Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., Fracalozzi, N. M. N., & Aguillera, F. (2012). Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP) em estudantes brasileiros do Ensino Técnico [Resumos]. *Seminário Internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos", 2* (p. 105). Braga, Portugal: Instituto de Educação.

Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., Silva, D. P., & Okino, E. K. (2012). Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP) em estudantes do ensino médio público [Resumos]. *VI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos*, (p. 258-259). Brasília, DF: Universidade de Brasília.

Lei nº 9394. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

Leitão, L. M., & Miguel, J. P. (2004). Avaliação dos interesses. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica* (pp. 179-262). Coimbra, Portugal: Quarteto.

Lenox, R. A., & Subich, L. M. (1994). The relationship between self-efficacy beliefs and inventoried vocational interests. *The Career Development Quarterly, 42*, 302-313.

Lent, R. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley.

Lent, R. W., Brown, S. D., Gover, M. R., & Niijer, S. K. (1996). Cognitive assessment of the sources of math self-efficacy: A thought listing analysis. *Journal of Career Assessment, 4,* 33-46.

Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Jornal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122.

Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.). *Career choice and development* (4a ed., pp. 255-311). New York, NY: Wiley

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*(3), 356-362.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin K. C. (1986). Selfefficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology, 33*(3), 265-269.

Lent, R.W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 293-298.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar, 4*, 1-22.

Lent, R., Lopez, F., & Bieschke, K. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 424-430.

Lent, R., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1993). Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior, 42*, 223-236.

Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 244-251.

Levenfus, R. S., & Bandeira, D. R. (2009). *Avaliação dos Interesses Profissionais – AIP: Manual* (Vol. 1). São Paulo, SP: Vetor.

Lira, S. A. (2004). *Análise de correlação: Abordagem teórica e de construção dos coeficientes com aplicações* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

Lopes, A. R. (2010). *Projectos vocacionais, crenças de auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. Jr. (1997). Role of social cognitive expectations in high school students' mathematics related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 44-52.

Luzzo, D., Hasper, P., Albert, K., Bibby, M., & Martinelli, E. (1998). Effects of self-efficacy enhancing interventions on the math-science self-efficacy and career interest, goals, and actions of career undecided college sutdents. *Journal of Counseling Psychology, 46*, 233-243.

Mansão, C. S. M., & Yoshida, E. M. P. (2006). SDS – questionário de busca auto-dirigida: Precisão e validade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7*(2), 67-79.

Marocco, A., Tétreau, B., & Trahan, M. (1984). La validez del TVITT para los estudiantes sur-brasilenõs. *Estudos Leopoldenses, 20*, 5-22.

Martins, L. B. (2012). Aprendizagem em ações educacionais a distância: Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Masotti, D. R. (2011*). Evidências de validade para a Escala de Aconselhamento Profissional com tecnólogos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

Melo-Silva, L. L., & Jacquemin, A. (2000). Contribuição para a interpretação do BBT de Martin Achtnich: a história das cinco fotos preferidas. *Psic, 3*, 72-79.

Melo-Silva, L. L., & Jacquemin. A. (2001a). BBT – Teste de Fotos de Profissões, método projetivo para a inclinação profissional, de Martin Achtnich. In *Simpósio de Orientação Vocacional & Ocupacional* (Vol. 4, pp. 301-311). São Paulo, SP: Vetor.

Melo-Silva, L. L., & Jacquemin, A. (2001b). *Intervenção em orientação vocacional / profissional: Avaliando resultados e processos*. São Paulo, SP: Vetor.

Melo-Silva, L. L., & Noce, M. A. (2004). O teste de fotos de profissões (BBT) enquanto método projetivo em orientação profissional. In Z. B.Vasconcelos & I. D. Oliveira (Orgs.), *Orientação vocacional: Alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos* (pp. 141-186). São Paulo, SP: Vetor.

Melo-Silva, L. L., & Santos, M. A. (1998). O BBT como instrumento diagnóstico em orientação profissional: Uma abordagem psicodinâmica. *Revista da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais, 2*(1), 59-76.

Miller, M. J., Sendrowitz, K., Connacher, C., Blanco, S., Muñiz de la Peña, C., Bernardi, S. et al. (2009). College students' social justice interest and commitment: A social-cognitive perspective. *Journal of Counseling Psychology, 4,* 495-507.

Minicucci, A. (1983). *A teste das esctruturas vocacionais – manual*. São Paulo, SP: Vetor.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2006). *Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar*. Brasília, DF. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educacao_profissional2006.pdf

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010). *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010.* Brasília, DF: IPEA.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Censo da educação básica 2011- resumo técnico*. Brasília, DF: IPEA.

Ministério da Educação. Ministério de Estado Extraordinário de Assuntos Estratégicos. (2008a). *Políticas sociais: Acompanhamento e análise*. Brasília, DF: IPEA.

Ministério da Educação. (2008b). *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº.386 de 25 de março de 2008b). Brasília-DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf

Mitchell, S. L. (1990). *The relationship between racial identity atitudes, career self-efficacy, and involvement in campus organizations among black students* (Unpublished doctoral dissertation).The Ohio State University, Columbus, OH.

Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representação sociais de professores: Limites e possibilidades na educação básica* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Myers, K. K., Jahn, J. L. S., Gailliard, B. M., & Stoltzfus, K. (2011). Vocational Anticipatory Socialization (VAS): A communicative model of adolescents' interests in STEM. *Management Communication Quarterly, 25*(1), 87-120.

Nick, E. (s.d). *Inventário ilustrado de interesses*: *Manual*. Rio de Janeiro, RJ: CEPA.

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. (2008a). Estudo correlacional entre Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e Self-Directed Search (SDS). *Interação em Psicologia, 12*(1), 21-33.

Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2008b). Fontes de eficácia e interesses profissionais: Relação entre pais e filhos. *Evaluar, 8*, 32-45.

Noronha, A. P. P., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2003). Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19*(3), 287-291.

Noronha, A. P. P., Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (2007). *Escala de Aconselhamento Profissional-EAP*. São Paulo, SP: Vetor.

Noronha, A. P. P., Ottati, F., Mansão, C., & Cezar, E. (2011). Aplicação da escala de aconselhamento profissional em estudantes universitários. *Acta Colombiana de Psicologia, 14*(1), 155-164.

Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(1), 29-42.

Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2008). Escala de auto-eficácia para atividades ocupacionais: Construção e estudos exploratórios. *Paidéia (Ribeirão Preto), 18*(39), 111-124.

Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2009). Auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. *Psicologia Ciência e Profissão, 29*(1), 102-115 .

Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2011). Associações entre auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(1), 1-9.

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.

Olaz, F. (2005). Un modelo contemporâneo del desarrollo de Carrera. In E. Pérez, J. Pássera, F. Olaz, & M. Osuna. *Orientación, información y educacion para la elección de carrera* (pp. 30-56). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Oliveira, R. (1982). *Questionário vocacional de interesses (QVI): Manual*. São Paulo, SP: Vetor.

Otatti, F. (2009). *Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e BBT-Br: Estudos de evidências de validade* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro. *Teoria social cognitiva conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre, RS: Artmed.

Pasquali L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes.

Patrick, L., Care, E., & Ainley, M. (2011). The relationship between vocational interests, self-efficacy, and achievement in the prediction of educational pathways. *Journal of Career Assessment, 19*(1), 61-74.

Polydoro, S. A. J., Vieira, D. A., Azzi, R. G, & Dantas, M. A. (2012). Avaliação da autoeficácia no domínio de carreira. In E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativos e psicosocial* (pp. 301-328). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. (2013). *Conheça Ribeirão*. Ribeirão Preto, SP. Recuperado de http://www. ribeirapreto.sp.gov.br

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.

Primi, R., Moggi, M. A., Casellato, E. (2004). O estudo correlacional do inventário de busca auto-dirigida (Self-Direct Search) com o IFP. *Psicologia Escolar e Educacional, 8*(1), 47-54.

Primi, R., Nascimento, R. S. G. F. Nascimento, Souza, A. S. (2004). Critérios para Avaliação dos Testes Psicológicos. Avaliação dos Testes Psicológicos (Relatório). Sistema de

Avaliação de Testes Psicológicos. Recuperado de http://www.pol.org.br/satepsi/CD_testes/pdf/relatoriotestes_versaofinal.pdf

Quimby, J. L., Wolfson, J. L., & Seyala, N. D. (2007). Social cognitive predictors of African American adolescents' career interests. *Journal of Career Development,* (33), 376-394.

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., & Melo-Silva, L. L. (Orgs.). (2011). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 15-22). São Paulo, SP: Vetor

Rodríguez Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords.), *Psicologia vocacional perspectivas para a intervenção* (pp. 25-54). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Rooney, R. A., & Osipow, S. H. (1992). Task-specific occupational self-efficacy scale: The development and validation of a prototype. *Journal of Vocational Behavior, 40*, 14-32.

Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relations self efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 221-236.

Samssudin, S. (2009). *Relações entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Sartori, F. A. (2007). *Estudo correlacional entre a Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e o Self-Direct Search Career Explorer (SDS)* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Francisco, Itatiba, SP.

Savickas, M. L. (1999). The psychology of interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests. meanings, measurements and counseling use* (pp. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Scheeffer, R. (1987). Interesse. In Fundação Getúlio Vargas. *Dicionário de ciências sociais* (2a ed., p. 1422). Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.

Sheu, H. B., Lent, R. W., Brown, S. D., & Miller, M. J., Hennessy, K. D., Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 252–264.

Sisto, F. F. (2007). Delineamento correlacional. In M. N. Baptista & D. C. Campos (Orgs.), *Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análises quantitativa e qualitativa* (pp. 90-101). Rio de Janeiro: LTC

Sisto, F. F., Santos, A. A. A., & Noronha, A. P. P. (2009). Escala de Aconselhamento Profissional: Carreira universitária como evidência de validade de critério. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 17*(1/2), 1138-1663.

Strong, E. K., Jr. (1943). *Vocational interests of men and women*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers.* New York, NY: Harper.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Cleaning up your act: Screening data prior to analysis. In *Using multivariate statistics* (5a ed., pp. 60-116). San Francisco, CA: Peachpit.

Taveira, M. C., & Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: Confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In P. Cardoso, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra, Portugal: Almedina.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81.

Teixeira, M. O. (2011). Quarta demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a compreender seu processo de tomada de decisões e desenvolver um método de escolha? Enfoque Decisional e cognitivo. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira* (Vol. 1, pp. 167-194). São Paulo, SP: Vetor.

Teixeira, M. O., Barreira, C., Faria, I., Baptista, J., & Pimentel, A. L. (2011). Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI) (Career Development Self-efficacy Inventory) [CD-ROM]. *Atas do Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, 8; Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, 15.*

Thurstone, L. L., Angelini, A. L., & Angelini, H. R. C. (2002). *Inventário de interesses profissionais*: *Manual*. Rio de Janeiro, RJ: CEPA.

Toledo, C. C. R. (2008). Escala de aconselhamento profissional: Apresentação de um teste para orientação vocacional. *AvaliaçãoPsicológica, 7*(3), 451-453.

Vieira, D. M. P. A. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da autoeficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional* (Tese de doutorado não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. *12*(1), 29-36.

Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial conformatória da escala de Auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica, 6*(1), 3-12.

Vieira, D., Soares, A. M., & Polydoro, S. A. J. (2006). Escala de auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho (AETT): Um estudo de validação para a realidade brasileira. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contexto* (pp. 293-299). Braga, Portugal: Psiquilíbrios.

Walsh, W. B., & Osipow, S, H. (1988). *Career decision making*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Whitaker, D. (1997). *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo, SP: Moderna.

Williams, T., & Betz, N. (1994). The relationships among occupation and task-specific measures of career self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 2*, 341-351.

Witherspoon, K. M., & Speight, S. L. (2009). An exploration of African Americans' interests and self-efficacy beliefs in traditional and nontraditional careers. *Journal of Black Studies, 39*(6), 888-904.

Yuen, M., Gysbers, N., Chan, R. M. D., Lau, P. S. Y., Leung, T. K. M., Hui, E. K. P., Shea, P. M. K. (2005). Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese

adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance. 5*, 57-73.

Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E. K. P., Leug, T. K. M., Lau, P. S. Y., Chan, R. M. C., Ke, S. Y. (2004). *Career development self-efficacy inventory: Users' manual.* Hong Kong, China: The University of Hong Kong.

Zerbini, T. (2007). *Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, DF.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Aceito participar do projeto de pesquisa de mestrado, intitulado "*Autoeficácia percebida e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico*", que tem como pesquisadora responsável *Mara de Souza Leal*, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva. Este estudo objetiva compreender questões relativas à autoeficácia e aos interesses profissionais em alunos do último ano do ensino médio regular e do técnico da cidade de Ribeirão Preto.

Estou ciente de que minha participação consistirá em responder a um questionário de identificação e posteriormente a dois instrumentos: um teste de interesses profissionais, e um inventário de autoeficácia, que serão aplicados pelas próprias pesquisadoras na escola, com duração de cerca de uma hora.

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.
6) Autorizo o responsável pelo Banco de Dados a utilizar as informações arquivadas para uso em futuras investigações sobre carreira e sem necessidade de um novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como contrapartida, receberei os resultados do teste de interesses, por já possuir 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

Contatos com as pesquisadoras:
Mara de Souza Leal – Fone: (16) 8157-9246, 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

APÊNDICE B – Questionário de Identificação

Escola: ☐ Escola de ensino médio regular ☐ Escola de ensino médio 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? _____ Nº de horas diárias _____
Há quanto tempo trabalha?
_____
Já trabalhou? ( ) não ( ) sim. Se sim, qual tipo de atividade? _____ Nº 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 interesso 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)			

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 / Ginasial incompleto	Até 4a. Série Fundamental	
Ginasial completo / Colegial incompleto	Fundamental completo	
Colegial completo / Superior incompleto	Médio completo	
Superior completo	Superior completo	

APÊNDICE C – Modelo de carta para a direção das escolas

Ribeirão Preto, …….. de 2011

Ilmo Sr.
……
DD. Diretor da Escola ……

Prezado senhor:

Por meio desta, apresentamos o Projeto de Mestrado intitulado Autoeficácia percebida e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico, de autoria de Mara de Souza Leal, 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 à autoeficácia percebida e interesses profissionais. A colaboração consiste em responder a dois questionários: (1) *Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira* e (2) *Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP)*.
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,

Prof. Dra. Lucy Leal Melo-Silva
Docente e orientadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética da FFCLRP

FFCLRP

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

"Campus" de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/045/-jsl

Ribeirão Preto, 26 de abril de 2011.

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado **"AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA E INTERESSES PROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO REGULAR E TÉCNICO"** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 571/2011 - 2011.1.1153.59.8.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora

Ilustríssima Senhora
Mara de Souza Leal
Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia

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

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP
Fone: (16) 3602-4681
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 1 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: http://www.ffclrp.usp.br - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B – Critério de Classificação Econômica Brasil.

CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL

ABEP
associação brasileira de empresas de pesquisa

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de "classes sociais". A divisão de mercado definida abaixo é de classes econômicas.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

Grau de Instrução do chefe de família

Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual	
Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Fundamental 1 Incompleto	0
Primário completo/ Ginasial incompleto	Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	1
Ginasial completo/ Colegial incompleto	Fundamental 2 Completo/ Médio Incompleto	2
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio Completo/ Superior Incompleto	4
Superior completo	Superior Completo	8

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	Pontos
A1	42 - 46
A2	35 - 41
B1	29 - 34
B2	23 - 28
C1	18 - 22
C2	14 - 17
D	8 - 13
E	0 - 7

ANEXO C - Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira

(*Career Development Self-Efficacy Inventory*, CD-SEI[5] - Versão Brasileira[6])

Leia as seguintes afirmações cuidadosamente e indique seu grau de confiança ao desempenhar os comportamentos a seguir. Faça um círculo no número apropriado para descrever seu grau de confiança em cada afirmação.

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

Estou confiante de que sou capaz de...

1.	equilibrar meus interesses e perspectivas futuras.	1	2	3	4	5	6
2.	compreender a relação entre o meu sexo e a escolha de uma carreira.	1	2	3	4	5	6
3.	compreender um programa de formação profissional antes de me matricular nele.	1	2	3	4	5	6
4.	dominar técnicas gerais para participar de entrevista de emprego ou estágio (por exemplo, aparência, modos de falar, etc.).	1	2	3	4	5	6
5.	manter a energia para procurar diferentes oportunidades de trabalho, mesmo quando há dificuldades para encontrar emprego.	1	2	3	4	5	6

Estou confiante de que sou capaz de...

6.	avaliar e modificar meus objetivos de carreira de acordo com mudanças na situação externa.	1	2	3	4	5	6
7.	explorar (pesquisar) diferentes carreiras (ou profissões) nas áreas de meu interesse.	1	2	3	4	5	6
8.	me relacionar bem com pessoas do sexo oposto no trabalho.	1	2	3	4	5	6
9.	coletar informações tais como critérios de admissão e procedimentos de seleção de cursos das escolas de formação profissional.	1	2	3	4	5	6
10.	preencher formulários de pedido de emprego com exatidão.	1	2	3	4	5	6

Estou confiante de que sou capaz de...

---

[5] Copyright © 2003. Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E.K.P., Leug, T.K.M., Lau, P. S. Y., Chan, R.M.C., Shea, P. M;. K., Ke, S.Y. Publicado por Life Sklls Development Project, Faculty of Education, University of Hong Kong.

[6] Versão brasileira para fins de pesquisa: Aguillera, F. & Melo-Silva, L.L. (2011)

11.	procurar trabalho adequado de acordo com meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5	6
12.	resolver os problemas que eu encontrar durante o processo de realização dos meus objetivos de carreira.	1	2	3	4	5	6
13.	compreender minhas habilidades, de modo a me auxiliar na escolha de uma carreira (ou profissão).	1	2	3	4	5	6
14.	fazer uso dos pontos positivos de ser um homem ou uma mulher no trabalho	1	2	3	4	5	6
15.	pensar sobre a relação entre a minha escolha de área e as perspectivas de carreira.	1	2	3	4	5	6

Estou confiante de que sou capaz de...

16.	preparar meu próprio currículo resumido.	1	2	3	4	5	6
17.	conseguir ajuda de algumas instituições e contatos para me ajudar a encontrar um emprego.	1	2	3	4	5	6
18.	dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos na carreira (ou profissão).	1	2	3	4	5	6
19.	escolher cursos técnicos, tecnológicos ou superiores com sabedoria para me preparar para meu futuro profissional.	1	2	3	4	5	6
20.	lidar com obstáculos, críticas e pontos de vista opostos, se eu escolher uma carreira que é desempenhada principalmente por pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6

Estou confiante de que sou capaz de...

21.	selecionar e me inscrever em cursos adequados para me preparar para as diferentes situações econômicas (por exemplo, mudanças, crises) e demandas de trabalho	1	2	3	4	5	6
22.	redigir uma carta de apresentação para busca de emprego	1	2	3	4	5	6
23.	encontrar um trabalho adequado com sucesso	1	2	3	4	5	6
24.	melhorar constantemente meus estudos e plano de carreira para trabalhar em direção a meus objetivos profissionais e de carreira	1	2	3	4	5	6

ANEXO D - Autorização para uso e adaptação do CD-SEI no Brasil

From:Mantak Yuen
Sent: Monday, May 30, 2011 8:35 PM
To:Lucy Leal Melo Silva
Subject: Re: Permission to Use the CD-SEI

Dear Lucy,

You have my permission to use the CD-SEI for your research.
Please follow two conditions:
1. cite the source of the CD-SEI in subsequent report and publications.
2. send me soft copies of the report and publications when ready.

Here are some files for your reference.

Kindregards,

MT

On Tue, May 31, 2011 at 3:31 AM, Lucy Leal Melo Silva <lucileal@ffclrp.usp.br> wrote:

Dear Dr. Yuen Man-tak

I am interested to use the Career Development Self-Efficacy Inventory (CD-SEI) (c).

I am willing to adhere to the two conditions in using the instrument. I will cite you in any papers or publications in which the instrument is used, using the following reference:

Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E.K.P., Leug, T.K.M., Lau, P. S. Y., Chan, R.M.C., Shea, P. M;. K., &Ke, S.Y. (2004).*Career Development Self-Efficacy Inventory: Users' Manual.* Hong Kong: The University of Hong Kong Faculty of Education Life Skills Development Project.

I will communicate to you a summary of the results using the CD-SEI and indication where those results appear.

Best regards
Lucy