

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Auto-eficácia na transição para trabalho e
comportamentos de exploração de carreira em
licenciandos**

Adriane Martins Soares Pelissoni

Orientadora: Profª Dra. Soely A. Jorge Polydoro

Campinas – SP

2007

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Auto-eficácia na transição para trabalho e
comportamentos de exploração de carreira em
licenciandos**

Autor: Adriane Martins Soares Pelissoni

Orientadora: Prof^a Dra. Soely A. Jorge Polydoro

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Adriane Martins Soares Pelissoni e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22/10/2007

Assinatura:

Orientadora: Prof^a. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

Comissão Julgadora:

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Silveira Polesi Lukjanenko

Prof^a. Dra. Anita Liberalesso Neri

Prof^a. Dra. Elisabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Pelissoni, Adriane Martins Soares.
P363a Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração
de carreira em licenciandos / Adriane Martins Soares Pelissoni. -- Campinas,
SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Soely Aparecida Jorge Polydoro.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação (Superior). 2. Estudantes universitários. 3. Auto-eficácia. 4.
Concluintes. 5. Carreira – Formação. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-537/BFE

Título em inglês: Self-efficacy beliefs in the transition to the work and behaviors of career exploration, in bachelor students.

Keywords: Higher education ; University students ; Self-efficacy ; Senior students ; Career - Formation

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro (Orientadora)

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Silveira Polessi Lukjanenko

Prof^a. Dra. Anita Liberalesso Neri

Prof^a. Dra. Elisabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Prof^a. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Prof^a. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Data da defesa: 22/10/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : adrianesoares@terra.com.br ; sae.fac@unianhanguera.edu.br

Agradecimentos

- À professora Soely Polydoro que orientou este trabalho e também proporcionou as mais diversas vivências acadêmicas e profissionais durante este período de formação. Muito obrigada pelos ensinamentos e por ser esta pessoa tão especial em minha vida.
- Às professoras Elisabeth Mercuri e Roberta Azzi pelo acompanhamento deste momento de formação e pelos caminhos que ajudaram a traçar nos últimos anos.
- À Professora Diana Vieira que ao longo desta pesquisa se tornou uma grande parceira e companheira de trabalho, sempre auxiliando apesar da distância entre Brasil e Portugal.
- Às professoras Anita Liberalesso Neri, Maria de Fátima Silveira Polessi Lukjanenko, Acácia Aparecida Angeli dos Santos pela participação na banca examinadora e pela colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.
- Aos meus pais que sempre foram os meus grandes modelos, que ao longo destes anos sempre estiveram ao meu lado incentivando, ajudando e acima de tudo mostrando uma razão para minha vida.
- À minha irmã, Ana Paula, que do seu modo me mostrou a beleza da vida e a melhor forma de viver sempre.
- Ao meu marido Luís Gustavo, que neste período passou pela condição de namorado, noivo e marido e foi fonte de inspiração deste trabalho. Muito obrigado pelo incentivo, pelas broncas e por ajudar a pensar caminhos, sempre.
- À colega, Daniela Guerreiro, grande parceira, amiga e companheira nesta jornada acadêmica.
- À querida amiga, Nani, pela sua costumeira ajuda com o inglês, thank you, dear teacher!
- Aos membros do PES que sempre me acolheram e ajudaram. A Priscila que sempre esteve presente quando precisei.
- Aos colegas da Faculdade Comunitária de Campinas – unidade 2, Ana Lucia Barduchi, Sérgio Titanegro, Alessandra Fahl, Marcos Corá, Tatiane Regina e Renato Lena, por ensinar tanto sobre os estudantes do ensino superior em tão pouco tempo.
- À secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a CENP pela bolsa concedida.
- A Deus e às pessoas tão especiais que sempre estiveram ao meu lado, muito obrigada pela colaboração!!!!

PELISSONI, Adriane Martins Soares. Auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciandos. Dissertação de Mestrado – FE/Unicamp, 2007.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido considerando as evidências sobre o desenvolvimento de carreira na perspectiva da teoria social cognitiva, abordando a especificidade do momento de transição para o trabalho por estudante da educação superior. Para isso, recorreu-se ao conceito de crenças de auto-eficácia referente à crença pessoal na capacidade de organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho. Teve como objetivos: analisar as crenças de auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho de estudantes de licenciatura do último ano do ensino superior segundo o gênero, situação de trabalho e área de conhecimento do curso; e caracterizar a relação entre a auto-eficácia no domínio investigado e comportamentos de exploração de carreira. Foi realizado com 351 estudantes do último ano de cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. A maioria era do gênero feminino (60,1%), com média de 24,5 anos, eo desvio padrão de 4,26. Foram aplicadas duas escalas de auto-relato com formato de resposta tipo *likert*, a Escala de Auto-Eficácia na Transição para o Trabalho (de seis pontos) e a Escala de Comportamento Exploratório (de cinco pontos). A coleta dos dados foi coletiva, mediante a concordância voluntária. A média obtida na escala de auto-eficácia foi 4,75, com desvio padrão de 0,69. Os resultados evidenciaram valores superiores ao ponto médio da escala, em todas as dimensões, demonstrando que os participantes tinham confiança na capacidade para ter sucesso na transição para o trabalho (4,12 a 5,11). Em relação ao gênero, foram identificadas diferenças significativas somente na dimensão auto-eficácia na regulação emocional ($M=189,55$; $F=156$; $p=0,002$), revelando que as mulheres tinham crenças menores nesta capacidade. Os estudantes trabalhadores obtiveram índices significativamente superiores em duas dimensões e no total. Também foram identificadas diferenças significativas nas dimensões auto-eficácia na transição para o trabalho ($p=0,001$) e auto-eficácia na adaptação ao trabalho ($p=0,01$) entre os participantes dos seguintes pares de área de conhecimento dos cursos: Ciências Humanas-Artes e Ciências Biológicas-Exatas. A magnitude do relacionamento entre as variáveis auto-eficácia e comportamentos de exploração de carreira foi predominantemente fraca. Isto pode estar associado à característica de multideterminação dos fenômenos. Os resultados indicam a relevância de atuação das instituições frente ao desenvolvimento de carreira dos estudantes.

Palavras-chave: *educação superior, auto-eficácia, desenvolvimento de carreira, formação docente.*

PELISSONI, Adriane Martins Soares. Self-efficacy of the transition to the work place and behaviors of career development of teachers' students. Dissertation of master degree – FE/Unicamp, 2007.

Abstract

This study was developed based on the evidence of the career development from the perspective of social cognitive theory, approaching the specification of the transition moment to the job market by higher education students. To do so, it was adopted the concept of self-efficacy, related as the personal belief in the capacity to organize and to execute actions to look for a job and to adapt to the work place. The objectives were: to analyze self-efficacy beliefs in the transition to the work place of senior students according to sex, work status and course area; also, to characterize the relationship between self-efficacy in the areas under study domain to behaviors of career development. The study was conducted with 351 senior bachelor students from a university in the interior of São Paulo. Most of the respondents were female (60, 1%), average age 24, 5 years old, with 4,26 standard deviation . Two scales of self-report in likert format were applied, also the Self-Efficacy for Job Transition Scale (six points), and the Exploratory Behavior Scale (five points). The gathering of data was collectively made voluntarily with acceptance by the respondents. The average obtained in the self-efficacy scale was 4, 75, with 0,69 standard deviation. The results demonstrated higher values to the middle average in all dimensions, showing that the respondents had trust in the capacity of being successful in the transition to work. As to the gender of the respondents, significant differences were found only in the dimension of self-efficacy for emotional regulation ($M=189,55$; $W=156$; $p=0,002$), revealing that women had lower beliefs in this capacity. Students who were working had significantly higher scores in the three dimensions. Significant differences were identified in the dimension of self-efficacy in the transition to work ($p=0,001$) and self-efficacy in the adaptation to work ($p=0, 01$) among the participants of the following pair of knowledge area: Human Sciences-Arts and Natural Science. The magnitude of the relation between the variables self-efficacy and behaviors of career exploration was predominately weak. This might be associated to the multi determinative characteristic of the phenomena. Results indicate the relevance of actions made by the institutions in order to emphasize the career development of the students.

Key words: higher education, self-efficacy, career development, teacher's education.

Sumário

Apresentação.....	1
1. Educação Superior: Contextos e Vivências	5
O Estudante do Ensino Superior	11
2. As Transições durante o Ensino Superior e o Desenvolvimento de Carreira Docente	23
2.1 O comportamento Exploratório de Carreira	33
2.2 Possibilidades de atuação dos licenciados e o desenvolvimento da carreira docente.....	36
3. A Teoria Social Cognitiva e a Visão da Transição para o Trabalho.....	41
A perspectiva da Teoria Social Cognitiva do Desenvolvimento de carreira	47
4. Objetivo.....	59
5. Método	
5.1 Participantes.....	61
5.3 Instrumentos.....	65
5.4 Procedimento de coleta dos dados.....	69
6. Resultados e discussão	
6.1 Auto-eficácia na transição para o trabalho.....	71
6.2 Auto-eficácia na transição para o trabalho: comparações entre gênero, situação de trabalho e área de conhecimento dos cursos.....	84
6.2.1 Comparações entre auto-eficácia na transição para o trabalho e gênero.....	87
6.2.2 Comparações entre auto-eficácia na transição para o trabalho e situação de trabalho	93
6.2.3 Comparações entre auto-eficácia na transição para o trabalho e área de conhecimento do curso.....	97
6.3 Comportamento de exploração de carreira.....	105
6.4 Relação entre auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamentos de exploração de carreira.....	111
7 Considerações Finais	117
8 Referências	126
9 Anexos	
Anexo I: Dados descritivos dos participantes.....	145
Anexo II: Instrumentos utilizados para coleta dos dados	148

Lista de tabelas

Tabela 1: Alunos concluintes do ensino superior em 2005 segundo área de conhecimento do curso e natureza da instituição.....	6
Tabela 2: Origem dos participantes segundo área de conhecimento	61
Tabela 3: Faixa etária dos participantes	63
Tabela 4: Profissão dos pais categorias, frequências e porcentagens	63
Tabela 5: Escolaridade dos pais.....	64
Tabela 6: Caracterização dos fatores da Escala AETT – Br	66
Tabela 7: Caracterização dos fatores da EEC.....	68
Tabela 8: Valor máximo, mínimo e desvio padrão obtidos pelos estudantes na escala AETT-BR	71
Tabela 9: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão auto-eficácia na procura de emprego.....	76
Tabela 10: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão auto-eficácia na regulação emocional	79
Tabela 11: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho	81
Tabela 12: Resultados do teste de homogeneidade de variância.....	85
Tabela 13: Resultados do teste de normalidade	85
Tabela 14: Resultados do Teste U, diferenças segundo gênero na auto-eficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões.....	88
Tabela 15: Resultados do Teste U, diferenças segundo situação de trabalho na auto-eficácia da transição para o trabalho no total e nas dimensões.....	93
Tabela 16: Resultados do Teste Kruskal-Wallis, diferenças segundo área de conhecimento na auto-eficácia da transição para o trabalho no total e nas dimensões.....	97

Tabela 17: Resultados do Teste U, diferenças segundo área de conhecimento dos cursos na auto-eficácia na adaptação ao trabalho.....	99
Tabela 18: Resultados do Teste U, diferenças segundo área de conhecimento dos cursos na auto-eficácia da transição para o trabalho.....	102
Tabela 19: Valor máximo, mínimo e desvio padrão obtidos pelos estudantes na EEC.....	105
Tabela 20: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão exploração de si.....	106
Tabela 21: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão exploração de ambiente.....	108
Tabela 22: Correlação de Spearm entre auto-eficácia na transição para o trabalho e Exploração de carreira, e entre as suas dimensões.....	112
Tabela 23: Distribuição dos participantes por área de conhecimento e curso freqüentado.....	146
Tabela 24: Distribuição das vagas do vestibular de 2006 da instituição pesquisada por curso.....	147
Tabela 25: Correlação de Spearmam entre auto-eficácia na transição para o trabalho e Exploração de carreira, e entre as suas dimensões	148

Lista de quadros

Quadro 1: Teorias desenvolvimentistas identificadas por Pascarella e Terezini (1991).....	15
Quadro 2: Teorias de impacto identificadas por Pascarella e Terezini (1991).....	17
Quadro 3: Abordagens teóricas sobre o desenvolvimento da carreira docente (Moreira, 1995, 2003).....	37
Quadro 4: Categorias e explicações das profissão dos pais.....	145

Lista de figuras

Figura 1: Modelo explicativo do determinismo recíproco de Bandura (1997).....	41
Figura 2 : Modelo geral explicativo da teoria social cognitiva de carreira de Lent, Hackett & Gail (1999) adaptado de Lent, Brown & Hackett (1994).....	52
Figura 3 : Tarefas evolutivas presentes no momento para da transição para o mundo do trabalho, baseado na descrição de Vieira e Coimbra, 2005.....	55

Apresentação

O interesse em desenvolver a temática da transição para o mundo do trabalho, durante o mestrado, surgiu a partir de uma observação casual, no momento da minha inserção profissional, e também no meu círculo de colegas de graduação e de outros locais. Esta observação estava pautada apenas em impressões, mas fui percebendo, em conversas, que o momento de saída do ensino superior é visto com muita dificuldade, sempre existia aquela velha frase, “*E agora o que fazer?*”. Muitas dificuldades estavam presentes, no entanto, a mais marcante era *encontrar um emprego*, principalmente para aqueles que não atuavam no campo de formação. Esta preocupação também foi constatada em minha atual atividade profissional, junto ao serviço de atendimento ao estudante de uma instituição privada do ensino superior. Recebo muitos alunos procurando orientação para procurar emprego, construir currículo e principalmente para traçar metas e caminhos profissionais, após a formatura. Esta atuação foi ganhando sentido e significado à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, sendo uma via de mão dupla a formação acadêmica e minha atividade profissional neste espaço.

Inicialmente, acreditava que esta situação era decorrente das condições, muito exigentes, do mercado de trabalho. No entanto, isso não se sustentava, pois alguns colegas e alunos com certas características pessoais (como determinação, pró-atividade, autonomia, etc.) tinham uma inserção mais tranquila, e isso causava-me uma grande inquietação. Estas inquietações foram se confirmando a cada atendimento e orientação de um aluno concluinte, conduzindo ao seguinte questionamento: o que leva determinadas pessoas a terem certos comportamentos que as fazem diferentes no momento da inserção no mundo do trabalho?

Ao longo deste tempo, também fui tomando contato com a Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Albert Bandura, a qual no âmbito educacional aborda, entre outros conceitos, o construto de auto-eficácia de estudantes. Neste movimento, pude perceber certa associação entre as crenças de auto-eficácia e a minha observação, isto é, que esta crença poderia contribuir para a explicação do por quê estas pessoas tinham mais experiências de sucesso.

Esta pesquisa começou a ser delineada dentro deste conjunto de preocupações, atrelada à relevância científica e social de investigar como os estudantes percebem o término dos estudos no nível superior, principalmente, em relação ao julgamento de suas capacidades para se adaptarem ao mundo do trabalho. Inicialmente seria desenvolvida com estudantes de diferentes cursos do ensino superior, no entanto, na coleta dos dados verificou uma especificidade da amostra, todos os participantes realizavam cursos voltados para formação de professores. Por isso, ao longo do texto foram tecidas relações com o ingresso no mundo do trabalho de licenciando, bem como discussões sobre as especificidades desta formação.

Para incorporar estas contribuições o texto foi organizado em quatro grandes partes: introdução, metodologia, resultados e considerações finais. Na primeira parte da introdução, será apresentada uma síntese das discussões sobre o ensino superior no Brasil, incorporando algumas reflexões sobre os cursos de licenciatura, a sua extensão e características no território nacional. A inclusão da temática licenciatura não é objeto central deste estudo, no entanto, foi necessário resgatar algumas informações sobre este assunto, pois os participantes deste estudo eram na maioria estudantes de cursos de formação de professores (licenciatura). Sendo assim, na primeira parte são apresentadas contribuições do censo do ensino superior de 2005, que permite identificar características dos cursos de licenciatura no território nacional.

Em seguida, serão apresentadas as pesquisas sobre o estudante do ensino superior, com ênfase para as mudanças produzidas pela frequência neste nível de ensino, nas diferentes abordagens teóricas (modelos desenvolvimentistas e de impacto). As pesquisas apresentadas foram desenvolvidas, em sua maioria, no território norte-americano, o que trouxe a necessidade de abordar e discutir algumas diferenças da estrutura do ensino superior americano e brasileiro. A principal diferença entre estas duas estruturas refere-se à forma de escolha e de ingresso em curso específico. É importante salientar que as possibilidades de desenvolvimento de carreira acontecem de forma diferenciada nestes dois contextos. Foram destacadas, nesta seção, as pesquisas que apresentavam importantes variáveis, no que refere-se ao aspecto vocacional, foi detalhada a pesquisa de Astin (1996), que apresentava indícios e contribuições sobre a diferença entre os estudantes das diversas áreas de conhecimento do ensino superior.

Na segunda seção da introdução serão apresentadas as transições que passam estes estudantes, enfocando o estudante concluinte e as características apontadas pela produção científica nacional, sobre este momento de transição. Em seguida, será apresentado o substrato teórico da psicologia sobre o comportamento de exploração de carreira. Também serão discutidas as possibilidades de atuação profissional dos licenciandos no Brasil e as correntes teóricas sobre o desenvolvimento de carreira docente, ressaltando a importância de realizar pesquisas e intervenções na formação inicial dos futuros docentes.

Na terceira seção da introdução, será discutida a perspectiva da Teoria Social Cognitiva sobre a transição para o mundo do trabalho. Para isso, será apresentada em linhas gerais a teoria desenvolvida por A. Bandura, a qual serviu como aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta perspectiva foi escolhida, pois apresenta uma visão de homem como construtor de sua história, permitindo escolhas e mudanças ao longo da vida, atrelando ainda as suas relações com o ambiente, delineando assim como produto e produtor de seu desenvolvimento. Também nesta seção, será dada ênfase às discussões em relação ao desenvolvimento de carreira, bem como a Teoria Social Cognitiva de Carreira desenvolvida por Lent, Brown e Hackett (1994).

Em seguida serão delimitados os objetivos gerais e específicos desta investigação. Na quinta seção será abordado o método da pesquisa, para isto, serão evidenciados os seguintes tópicos: participantes, instrumentos, procedimentos de coleta de dados. Nesta seção são apresentadas às características descritivas dos participantes, salienta-se que todos realizam cursos de formação docente, porém em diferentes áreas de conhecimento. Além disso, todos os estudantes pertenciam a uma instituição pública do ensino superior do interior do estado de São Paulo e 78,1% dos participantes pretendiam seguir a carreira docente após o término do curso. As informações apresentadas nesta seção foram fundamentais para interpretação dos dados apresentadas na sexta seção do texto.

Na sequência foram apresentados os resultados obtidos e as discussões decorrentes dos dados provenientes da escala de auto-eficácia na transição para trabalho (AETT-Br). Para efeitos didáticos estes dados foram agrupados de acordo com as variáveis: gênero, situação de trabalho e área de conhecimento do curso. Além disso, os dados também foram discutidos em geral, a partir da análise descritiva das dimensões: auto-eficácia na procura de emprego, auto-eficácia na regulação emocional e auto-eficácia na adaptação ao trabalho.

serão apresentados os dados sobre a exploração de carreira, o segundo constructo abordado nesta pesquisa, este dado também foi apresentado a partir da análise descritiva das seguintes dimensões: exploração de si e exploração do ambiente. E por último serão apresentados os dados da correlação entre as variáveis em estudo, auto-eficácia na transição para o trabalho e exploração de carreira. Para finalizar o trabalho foram apresentadas algumas considerações teóricas, práticas e metodológicas foram organizadas na sessão considerações finais.

1. Educação Superior: contextos e vivências

O censo da Educação superior de 2005 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira registrou, em 2005, a existência de 20.407 cursos de graduação presenciais no país, oferecidos por 2.165 Instituições de Ensino Superior (IES), nos quais achavam-se matriculados 4.453.156 alunos (INEP, 2007). Deste total, 231 instituições eram públicas (97 federais, 75 estaduais e 59 municipais) e 1.934 eram privadas (89% do total). Nas universidades eram oferecidos 5.412 cursos e estavam matriculados 2.469.778 alunos (55% do total). Já as faculdades, escolas ou institutos superiores responsabilizavam-se pela oferta de 4.807 cursos de graduação, frequentados por 1.017.334 alunos (23% do total). O restante dos alunos estava matriculado nas seguintes instituições: Centros universitários (6%), Faculdades Integradas (6%) e Centros de Educação Tecnológica (9%).

Os dados anteriores demonstram a atual organização e composição do ensino superior no Brasil. Na última década aconteceu uma importante mudança neste nível de ensino, eliciado, principalmente, pelo processo de democratização do acesso ao ensino superior. Esse movimento de crescimento pode ser observado com a modificação dos índices do censo da educação superior ao longo dos últimos cinco anos, em 2000 encontravam-se matriculados 2.694.245 alunos, e já em 2005, este número passou a ser 4.453.156 alunos, o que evidencia um crescimento de 165% no número de alunos matriculados. Vale ressaltar que esta ampliação está acontecendo particularmente em um dos seus segmentos, as instituições privadas. Segundo Dourado, Catani e Oliveira (2004) o crescimento das matrículas aconteceu, principalmente, a partir da segunda metade da década de 90 e estava associada à nova organização social, que necessitava de trabalhadores com melhor formação. Entretanto nesta fase, o Estado não seria mais responsável pela educação desses indivíduos, pois segundo a nova lógica social, cada indivíduo seria responsável pela sua formação *no modelo de competência e da empregabilidade*, sendo um gancho para a privatização do ensino superior (REIS JÚNIOR, 2004).

Dourado, Catani e Oliveira (2004) indicam que este processo teve como marca as reformas elaboradas durante o governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que tiveram por base a *política de diversificação e diferenciação*. Isto é, a oferta de

matrículas ocorreu em diferentes cursos que estavam vinculados a instituições com organização acadêmica diferentes das universidades, o que possibilitou o crescimento e a

Tabela 1: Alunos concluintes do ensino superior em 2005, segundo área de conhecimento do curso e natureza da instituição.

Área de conhecimento dos cursos	Pública					Privada				Total	%
	Federal Frequência	Estadual Frequência	Municipal Frequência	Subtotal	%	Particular Frequência	Comunitária/ Confessional/ Filantrópica Frequência	Sub-Total	%		
Educação	20.094	48.628	7.421	76.143	38,2	55.584	67.662	123.246	61,8	199.392	27,7
Humanidades de artes	5.392	3.605	569	9.566	21,7	8.024	6.920	14.944	78,3	24.810	3,5
Ciências Sociais, Negócios e Direito.	19.887	12.775	8.776	41.438	15	141.466	94.668	236.134	85	277.572	39
Ciências, Matemática e Computação	10.244	6.322	1.490	18.056	31,9	22.043	16.337	38.380	68,1	56.436	7,8
Engenharia, produção e construção	9.956	5.561	1.025	16.542	44,8	9.297	11.079	20.376	55,2	36.918	5,1
Agricultura e Veterinária	4.685	2.818	101	7.604	64	2.336	1.964	4.300	36	11.874	1,7
Saúde e bem-estar social	13.613	7.127	2.223	22.963	25,3	31.285	36.362	67.647	74,7	90.610	12,5
Serviços	1.840	840	262	2.942	14,5	11.735	5.569	17.304	85,5	20.246	2,7
Total	85.711	87.676	21.867	195.254	27,1	281.770	240.561	522.333	72,9	717.858	100

Como pode-se observar na Tabela 1, os cursos no Brasil estão distribuídos em oito áreas. No entanto, somente as áreas de Educação e Ciências Sociais, Negócios e Direito concentram 66,7% dos concluintes. Nesta última área, destacam-se os cursos de Administração, Direito e Ciências Contábeis, como os que concentram o maior número de alunos. Além disso, a análise da Tabela 1 nos mostra que grande parte dos alunos desta área frequentou instituições de natureza privada, principalmente, as instituições particulares que conglomeram 50,9% dos alunos desta área de conhecimento.

A outra área que se destaca é a Educação, a qual concentra 27,7% dos alunos concluintes de 2005, incluindo estudantes de licenciatura e bacharelado. A análise deste percentual evidencia que a população de estudantes concluintes da área de educação corresponde a uma parcela importante de profissionais devidamente habilitados para exercer a profissão docente no território brasileiro, em comparação às demais áreas.

Este grande número de formados, nesta área educacional, pode ser entendido a partir da implementação de algumas políticas públicas nas últimas décadas, como a lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9394/96), que dispõe sobre a formação dos professores. Esta lei trouxe algumas disposições sobre a formação dos professores, entre elas, a que determina que a formação de professores deva acontecer somente em nível superior. Além disso, criou o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério (FUNDEF) o qual dispõe que parte da verba destinada à educação deverá ser utilizada para capacitação de professores leigos (art.7º, da Lei 9424/96), tendo em vista que, até a década de 90, grande parte dos docentes brasileiros não tinha formação superior (GATTI, 2000).

Como pode-se observar na Tabela 1, os concluintes da área da Educação são provenientes, na maioria, de instituições privadas (123.246), seguindo a mesma tendência identificada entre os alunos da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito. Porém, observa-se que a área de educação é a segunda área com maior porcentagem de estudantes em instituições públicas. Gatti (2000) em um levantamento sobre os cursos de formação de professores do Brasil identificou que a maioria dos cursos da área educacional eram desenvolvidos em instituições privadas, e acrescentou que, em grande parte, estes cursos eram realizados no período noturno.

No entanto, é possível perceber na análise da Tabela anterior que, entre os alunos concluintes da área da Educação de instituição de natureza pública, destacam-se as instituições de responsabilidade estadual. Estas instituições, em 2005, concentraram 64% dos alunos concluintes dos cursos de natureza pública.

Uma outra informação que o Censo da Educação Superior, de 2005, apresenta refere-se aos tipos de cursos que compõem a área da Educação. Segundo o Censo, 78,6% dos cursos da área da Educação são cursos de licenciatura (INEP, 2007), enquanto o restante (21,4%) dos alunos é proveniente dos cursos de Pedagogia e Ciências da Educação e Educação

Especial, que segundo a legislação brasileira, são considerados como cursos de bacharelado. O curso de licenciatura é definido legalmente como:

"Curso de graduação que confere ao concluinte habilitação específica para o exercício do magistério. O curso de licenciatura é destinado à formação de docentes com licenciatura plena para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio" (BRASIL, 1981, p. 144) ¹

Ao final da década de noventa houve uma ampla discussão sobre o ensino superior, principalmente, em relação a diretrizes curriculares nacionais de cada curso. Este processo consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura para que estes não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1", três anos de formação específica e um ano de formação.

Além disso, a lei de diretrizes e bases da Educação (Lei 9394/96) dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para à formação dos professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;*
- 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária. Definidos os princípios, a LDB dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional:

¹ Decreto nº 86.324, de 31 de agosto de 1981

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- 1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*
- 2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*
- 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

Merecem nota alguns pontos desses dois Artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em Curso Normal Superior. Este fato complementa o que foi exposto na tabela 1, ou seja, é possível perceber certa relação entre o número de concluintes na área de educação e as disposições da lei exposta acima.

Além da LDB o Decreto 3276/99 (alterado pelo Decreto 3554/2000) regulamenta a formação básica comum para os cursos de licenciatura que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica. Sendo assim evidencia-se que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade exercício docente mediante outra habilitação.

A partir destas discussões é possível dizer, com base no Censo da Educação Superior de 2005, que 127.466 alunos concluíram cursos de licenciatura nas mais variadas áreas do conhecimento (Letras, Artes, Ciências Biológicas, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, dentre outras). Este número total corresponde aproximadamente a 18,1% do total de alunos concluintes do ensino superior brasileiro no ano citado.

O número atual de concluintes em cursos de licenciatura pode ser considerado expressivo mediante o total de profissionais formados em outras áreas no território brasileiro. Apesar de sua grande extensão, nota-se que o objeto central destas pesquisas não está centrado no aluno, mas sim na discussão sobre o curso, na sua organização e nos propósitos envolvidos, neste momento de formação (MALDANER, 2000; GATTI, 2000; PEREIRA, 2000;). Em levantamento bibliográfico (GUERREIRO, SOARES, POLYDORO & MERCURI 2006) foram identificadas somente 13 pesquisas nacionais que investigavam as características e variáveis envolvidas na formação dos licenciandos entre 1995-2005. Bernadette Gatti (2000), ao analisar as pesquisas sobre a temática, confirma a necessidade de realização de pesquisas com os alunos desses cursos, segundo a autora:

“(...) verifica-se, pelos estudos disponíveis, que há um descaso generalizado, tanto do Ministério da Educação e das delegacias regionais, quanto das próprias instituições de ensino superior, em relação ao funcionamento efetivo e ao desempenho desta modalidade de ensino. (...) as licenciaturas dentro das Universidades, públicas ou privadas, raramente são alvo de atenções e projetos” (GATTI, 2000, p.51).

Paralelamente a esta discussão da licenciatura, atualmente, existe um outro embate na área educacional que vem ganhando espaço. Esta discussão refere-se ao curso de Pedagogia. Esta discussão gira em torno do seguinte questionamento: este curso também pode ser considerado um curso de licenciatura (GATTI, 2000), pois também habilita professores para o exercício do magistério? No entanto, a formação recebida atualmente fornece credenciais para atuação somente nas séries iniciais do ensino fundamental, o que é incongruente com a conceituação da legislação educacional vigente e por isso legalmente não é considerado um curso de licenciatura (FORESTI & TORALLES-PEREIRA, 2000).

A presente pesquisa entende que os cursos de Pedagogia podem ser considerados como licenciatura, pois fornecem credenciais aos docentes para atuação no magistério, além disso, esta concepção é congruente com a concepção de curso vigente na instituição pesquisada. A partir desta definição, e com base nos números do Censo da Educação Superior de 2005, é possível recalcular o número de licenciandos concluintes do território nacional, acrescentando o número de concluintes do curso de pedagogia, o que gera o total de 199.128 alunos formados. Este número total representa 99,8% dos alunos formados na

área de educação, e corresponde a 26% dos estudantes concluintes brasileiros em todas as áreas de conhecimento.

Em síntese, os cursos da área de educação fornecem aproximadamente 1/3 dos concluintes do ensino superior brasileiro, dados referentes ao ano de 2005 e, são predominantemente de cursos de licenciatura. A partir deste volumoso número de alunos licenciandos matriculados e de poucos trabalhos sobre a temática, evidencia-se a necessidade de investigar as características, o processo educacional e profissional destes alunos.

Ao longo das últimas décadas foram desenvolvidos inúmeros trabalhos na literatura internacional evidenciando a especificidade da formação no ensino superior, as características desta modalidade de ensino e quais são os fatores que podem influenciar no desenvolvimento dos alunos. Este escopo teórico contribui com o olhar desta pesquisa, pois oferece subsídios para entender quem é o aluno da licenciatura, quais são os principais obstáculos e dificuldades encontrados pelo mesmo no momento da transição para o mundo do trabalho. Por isso, a seguir serão detalhadas algumas pesquisas internacionais e nacionais que nos demonstram, de maneira geral, quem é o aluno do ensino superior, suas principais características e a importância deste nível educacional para o desenvolvimento estudantil.

1.1 O estudante do ensino superior

Estudos mostram que a passagem pelo ensino superior é um momento muito importante para o desenvolvimento dos indivíduos, pois pode provocar mudanças substanciais, tanto de forma positiva como negativa, além de promover o desenvolvimento em diferentes aspectos da vida do estudante (PASCARELLA E TERENCEZINI, 1991, 2005; ASTIN, 1993; BOWEN, 1996; STRANGE, 1994; CHIKERING, 1993; BOWEN, 1977). Pascarella e Terenzini (1991; 2005), realizaram pesquisa documental que tem balizado, mundialmente, grande parte das investigações sobre o ensino superior, pois apresentam uma grande revisão da literatura sobre esta temática, o que possibilita identificar fatores, situações e condições que podem ajudar na explicação sobre as mudanças dos estudantes, quando estes passam pelo ensino superior.

Esses autores fazem uma importante distinção entre mudança e desenvolvimento. Para eles, as mudanças são as alterações que ocorrem ao longo do tempo nas características internas ou cognitivas dos sujeitos. A mudança pode ser quantitativa ou qualitativa, e não implica em uma direção, mas abrange tanto a regressão quanto à progressão (PASCARELLA E TEREZINI, 1991). Já o desenvolvimento é composto por mudanças sistemáticas e sucessivas no organismo com função adaptativa (PASCARELLA E TEREZINI, 1991), ou seja, o desenvolvimento é um caso de mudança. Segundo os autores existe uma concepção de crescimento em direção à maturação embutida nesta concepção de desenvolvimento, pois há um valor de que o crescimento é necessário e desejável. Considerando estes conceitos, os autores identificaram que tanto as mudanças estavam presentes nas pesquisas sobre o ensino superior.

Com o intuito de contribuir com a discussão sobre a mudança estudantil Pascarella e Terezini (1991) realizaram em uma primeira etapa a análise metodológica de mais de três mil livros, monografias, artigos de jornal e relatos de pesquisa produzidos no período entre 1967-1990. Deste material, os autores retiraram oito grandes lições em relação à mudança estudantil que poderiam auxiliar no delineamento de pesquisas que envolvesse os estudantes do ensino superior. Uma importante contribuição refere-se ao ponto elencado pelos autores, referente à evidência de que os alunos ingressantes diferenciam-se dos alunos concluintes. Este ponto nos mostra que o aluno do ensino superior, pode vivenciar inúmeras mudanças, e ao término deste período, existe a possibilidade dessas mudanças influenciarem diferentes esferas da vida, isto é, as mudanças ocorrem ao longo do curso e podem influenciar diferentes aspectos das vidas dos estudantes. Como esta pesquisa problematiza os alunos concluintes, é necessário enfatizar que o aluno que ingressa no ensino superior não é o mesmo que o conclui. E que estas mudanças são decorrentes de diferentes fatores, incluindo o ambiente acadêmico universitário. Desta forma, Pascarella e Terezini (1991) também apontaram que seria importante que as próximas pesquisas investigassem as diferentes abordagens de ensino e instrução, e a sua influência na formação no desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento. Ou seja, que as investigações abordassem como e de que maneira o próprio programa acadêmico poderia influenciar no desenvolvimento pessoal do estudante, caracterizando este processo em

diferentes grupos de estudantes não-tradicionais² (trabalhadores, de diferente faixa de idade).

Sendo assim, ressalta-se que segundo Pascarella e Terezini (1991) o ambiente universitário oferece um cenário no qual, oportunidades para mudança são substanciais, talvez maiores do que em qualquer outra instituição social. Contudo, na década de noventa identificaram a necessidade de que as pesquisas sobre esta temática aprimorassem suas técnicas e focassem a atenção em determinados assuntos para que pudessem auxiliar no desenvolvimento de políticas, programas e práticas acadêmicas e não-acadêmicas, auxiliando na melhoria da qualidade do ensino superior. Além disso, existia a necessidade de ampliar o conhecimento de quem são os alunos do ensino superior e qual é a importância destas mudanças para atuação profissional e para os demais campos da vida do sujeito.

Em 2005, Pascarella e Terezini publicaram a segunda etapa da revisão da literatura sobre o estudante no ensino superior, decorrente da análise de pesquisas da década de 90 e entre 2000 e 2002. Em síntese, os autores evidenciaram que os pontos elencados acima foram incorporados nas investigações analisadas, e a diferenciação das pesquisas nos dois períodos analisados aconteceu, principalmente, em relação ao método. As pesquisas da década de 90 adotaram metodologias qualitativas, como tinha sido sugerido e, além disso, fizeram uso da meta-análise para estimar o efeito da mudança estudantil.

É importante ressaltar que os autores denominaram o período entre 1989 a 2002, como um período marcado pela expansão numérica de estudantes. As características dos estudantes mudaram em larga escala, questionando o conceito de estudante tradicional expressado na publicação de 1991. Este processo de expansão reflete a mudança e o incremento da diversidade do corpo de estudantes do ensino superior. Vale ressaltar, o Brasil está passando por um processo similar a este, conforme apresentado na primeira sessão, o número de alunos que ingressa no ensino superior tem aumentado largamente. No entanto, as pesquisas sobre o estudante do ensino superior no Brasil não acompanharam o ritmo da mudança deste cenário, por isso, é necessário que as próximas pesquisas utilizem novas metodologias para conseguir estimar como o ensino superior afeta os estudantes

² São considerados alunos tradicionais, aquele que ingressa na universidade logo após a conclusão do ensino médio, com aproximadamente 18 anos, não trabalham (KASWORM, 1990). Sendo assim estudantes não tradicionais são aqueles que se diferenciam em um ou mais destes critérios. Em estudo sobre ensino superior brasileiro foi identificado que a idade tradicional deste nível é entre 18 a 24 anos (UnB, 2006)

brasileiros. Apesar das indicações metodológicas feitas por Pascarella e Terezini (1991; 2005) a pesquisadora optou-se pelo uso da metodologia quantitativa, pois estava iniciando a investigação sobre o constructo da auto-eficácia na transição para o trabalho no trabalho. Mas, sabe que a sua contribuição poderá ser estendida recorrendo a outras formas de coleta de dados.

Em relação à fundamentação teórica das pesquisas norte-americanas sobre os alunos do ensino superior, Pascarella e Terezini (1991) identificaram que estão sendo desenvolvidas a partir de duas perspectivas teóricas: as teorias desenvolvimentistas e os modelos de impacto. As teorias desenvolvimentistas, segundo Pascarella e Terezini (1991, 2005) abordam as fases de crescimento individual em cada dimensão, lidam com a natureza, com a estrutura e com os processos do desenvolvimento organizados em uma sequência invariável e hierárquica de estágios. Estas teorias foram agrupadas em quatro categorias: teorias psicológicas; teorias cognitivo-estruturais; modelos tipológicos e modelos de interação pessoa-ambiente. O Quadro 1 apresenta uma síntese das teorias identificadas pelos autores, bem como as principais discussões destes trabalhos.

Quadro 1: Teorias desenvolvimentistas identificadas por Pascarella e Terezini (2005)

I. Características gerais do modelo desenvolvimentista	II. Características específicas	
	Teorias e modelos representantes	Principais discussões
- Lidam com a natureza, estrutura e processos de crescimento humano individual; - O desenvolvimento é entendido como contínuo e conduz a mudanças nos sujeitos, por isso as mudanças são muito similares entre os sujeitos. - Propõem diversos níveis de desenvolvimento por meio dos quais o indivíduo passa hierárquica e invariavelmente, muitas vezes denominados de <i>ESTÁGIOS</i>; - Concentram atenção no resultado ou na natureza da mudança, isto é, nos aspectos internos; - Os níveis superiores de crescimento marcam em direção à integração;	1) Teorias Psicológicas ou psicossociais Baseados nos estudos de Erik Ericksson; 1.1 Os sete vetores de desenvolvimento estudantil de acordo com Chickering; 1.2 Desenvolvimento da identidade	1) Teorias que consideram o desenvolvimento individual como um processo que envolve uma série de tarefas desenvolvimentistas, como a idade e as influências sócio-culturais, que geram alguns confrontos e exigem uma determinada resposta. Dois grandes conceitos: Princípio epigenético - o desenvolvimento é sequencial moldado pelo ambiente pessoal do indivíduo Tarefas Desenvolvimentistas ou crises - quando as mudanças biológicas e psicológicas interagem com as exigências sócio-culturais para apresentar uma crise, típica de um determinado estágio.
	2) Teorias cognitivo estruturais Baseadas principalmente nos estudos de Piaget 2.1 Desenvolvimento intelectual e ético de Perry; 2.2 Teoria de desenvolvimento moral de Kolberg; 2.3 Modelo do julgamento reflexivo de Kitchener e King; 2.4 Modelo da voz diferente de Giligan. 2.5 Teoria do desenvolvimento do Ego de James Leovinger;	2) Descrevem os processos de mudança concentrando-se nas estruturas cognitivas que os indivíduos constroem para dar sentido ao mundo, as mudanças de raciocínio. Para alto são identificados estágios de desenvolvimento hierárquicos. As respostas das mudanças podem ser via acomodação ou assimilação; o desenvolvimento é um processo de construções e reconstruções.
	3) Modelos tipológicos 3.1 Tipologia de Myers-Briggs	3) Descrevem as diferenças mais evidentes na forma pela qual os indivíduos percebem seu mundo ou respondem a condições nele existentes, por isso a ênfase nos estilos cognitivos, de aprendizagem e de personalidade.
	4) Modelos de Interação pessoa –ambiente 4.1 Modelos físicos 4.2 Modelos Humanos de Agregação 4.3 Modelos Perceptivos 4.4 Modelos estrutural organizacionais	4) Focalizam o ambiente e como ele influencia os comportamentos, por meio de suas interações com determinadas características do indivíduo.

A análise do Quadro 1 aponta que a passagem pelo ensino superior tem sido alvo de diversas teorias e de alguns modelos, as quais focalizam diferentes assuntos e problemáticas em relação aos estudantes do ensino superior. É possível identificar também que estas teorias possuem diferentes concepções, mas algo em comum as marca. Isto é, estas teorias comungam que ao longo do processo os alunos estão se desenvolvendo, com etapas e fases muito similares ao conjunto geral de alunos. Esta concepção comum é a visão de que a passagem pelo ensino superior proporciona mudanças no sujeito em termos de desenvolvimento, e este é sequenciado.

Porém, não são todas as pesquisas identificadas por Pascarella e Terezini (1991,2005) que possuem esta visão em relação à mudança estudantil. A mudança é anunciada de uma outra forma nos modelos que os autores denominaram como de impacto. Para este conjunto de modelos teóricos, a mudança tem um outro sentido. Nesta perspectiva, as mudanças nos estudantes não seguem uma ordem, ou até mesmo estão distribuídas em fases ou estágios do desenvolvimento individual, como no modelo desenvolvimentista. A mudança está associada a possibilidades e condições oferecidas, pelo ambiente universitário e o impacto provocado na vida dos estudantes.

Tendo em vista esta concepção de mudança, as pesquisas que adotam a perspectiva do impacto atribuem aos seguintes fatores às possibilidades de mudança: as características do ambiente institucional, as características e as experiências em geral do estudante na instituição, incluindo a própria relação entre professor e aluno. O Quadro 2 apresenta uma

Quadro 2: Teorias de impacto identificadas por Pascarella e Terezini (2005)

síntese das
teorias do
modelo de

impacto, bem como as principais discussões realizadas.

III. Características gerais do modelo desenvolvimentista	IV. Características específicas	
	Teorias e modelos representantes	Principais discussões
A origem da mudança pode ser ambiental ou social, por isso olham os processos de mudança em si;	1) Teoria do envolvimento de Astin	1) Dentro desta teoria os alunos aprendem se envolvendo. Para ele, o ambiente institucional oferece aos estudantes oportunidades

A teoria de Astin (1984, 1993, 1996) está baseada na idéia de que os estudantes aprendem envolvendo-se. Isto é, à medida que o aluno destina certa quantidade e qualidade da energia física e psicológica à experiência universitária, a aprendizagem e as mudanças têm maior possibilidade de ocorrer. Este modelo é conhecido inicialmente como, I – E – O (input – environment – outcome), isto é, o modelo baseia-se na idéia de insumo, ambiente e resultado. O insumo (input) seriam as características do estudante por ocasião do ingresso, o ambiente (environment) seria o conjunto de pessoas, programas, relacionamentos, políticas, culturas que o estudante encontra no ambiente universitário e, por último, os resultados (outcome) seriam as mudanças que podem ocorrer nos estudantes, nos diversos aspectos, como: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, crenças e comportamentos.

Astin (1996) ressalta que as características de entrada são de suma importância para o envolvimento do estudante, pois moldam direta e indiretamente os resultados, delineando a forma como o estudante se *envolve* com o multifacetado ambiente institucional. Para esse autor, as mudanças ocorridas com os anos da universidade não se limitam ao aspecto cognitivo, ou seja, ao novo conhecimento apreendido, mas sim a um amplo e complexo quadro de dimensões; atitudinal, valores, psicossocial e moral.

Além disso, Astin (1996) classificou o tipo dos resultados (tipo de mudança) obtidos em pesquisas, por tipo de dados obtidos (psicológico e comportamental). O resultado desta análise permitiu que o autor considerasse que as mudanças durante os anos de frequência ao ensino superior possam ocorrer, principalmente, em duas dimensões: a dimensão cognitiva e não cognitiva (afetivas). As mudanças cognitivas envolvem mudanças em relação ao raciocínio, ao pensamento lógico e ao pensamento crítico. Já as mudanças não cognitivas (afetivas) envolvem mudanças em relação ao aspecto psicossocial dos estudantes (concepções e avaliações de si mesmo, do senso de identidade: ocupacional, ideológico, sexual e religioso e o sistema de relações dos estudantes, com outros sujeitos e até mesmo com os pares) e também as mudanças em relação a valores, atitudes e crenças. Esta distinção é muito importante, pois demonstra a extensão das mudanças ocorridas em decorrência da frequência no ensino superior. Vale ressaltar que estas mudanças são diferentes, porém não são isoladas, elas integram-se constantemente, o que configura os resultados do ensino superior como uma rede integrada de mudanças.

A partir deste modelo de impacto, Astin (1996) desenvolveu uma pesquisa para entender como ocorre o desenvolvimento de carreira dos estudantes do ensino superior americano. O autor identificou que muitos estudantes procuram o ensino superior nos E.U.A para se prepararem para uma carreira e também para conseguir um emprego melhor. Por exemplo, 79% dos ingressantes (*freshmen*) do ano de 1991 disseram que conseguir um emprego melhor foi uma das razões para entrar no ensino superior (*college*), além de possibilitar aquisição de mais dinheiro (Astin, 1996, Pascarella e Terezini, 1991). Em congruência com o seu modelo de impacto, Astin (1996) identificou que as instituições facilitam o processo de desenvolvimento de carreira de várias formas, como: desenvolvendo competências e habilidades requeridas em diferentes campos de atuação, dando certificação para a entrada em cursos de especialização em diferentes profissões e auxiliando os estudantes com orientações e aconselhamentos para concretizarem seus planos de carreira.

Segundo Astin (1996), um tema focado na literatura norte-americana é a mudança dos planos de carreira dos estudantes após o ingresso no ensino superior (PASCARELLA & TEREZINI, 1991). Principalmente, referente à maneira que as escolhas de carreira aconteceram ao longo dos últimos dez anos. Astin (1996) realizou estudo com estudantes ingressantes norte-americanos do ano de 1985 e do ano de 1989. Os resultados obtidos demonstraram que os estudantes tinham diferentes tendências para a escolha de carreira nestes dois momentos, foram identificados os fatores que afetavam positiva e negativamente esta escolha em cada área de conhecimento. Em específico, a área da docência escolar apresentou correlação moderada nos dois momentos investigados, isto significa dizer que a escolha nestes dois períodos apresentava certas características em comum. Entre as características que influenciaram significativamente a escolha na área de docência escolar, a variável gênero se destacou, “as mulheres ingressantes declaram com muito mais frequência pretender seguir a carreira na docência escolar do que os homens” (ASTIN, 1996, p.262).

Quando Astin (1996) analisou os efeitos das características pessoais na mudança de planos de carreira encontrou uma substancial evidência de “Herança Ocupacional”. Isto é, que a profissão dos pais pode ser preditora da profissão dos filhos. Particularmente nas áreas relacionadas com pesquisa científica. Isto significa dizer que independentemente de

outras variáveis pessoais ou condicionais, ter pais formados em uma carreira afeta positivamente as escolhas dos estudantes, principalmente de estudantes dos cursos de medicina, engenharia, professor escolar e pesquisador científico.

Além disso, Astin (1996) identificou que um fenômeno em comum acontecia com esta população: a área específica do curso em que realizam o ensino superior mostrava-se como o principal fator de influência na escolha de carreira, além do relacionamento entre os pares (estudantes do mesmo curso). Ou seja, a intenção de atuar em uma determinada área de trabalho estava fortemente ligada à área de conhecimento em que o estudante realizava o seu curso. Esta ligação entre área de conhecimento e escolha de carreira também poderia ser afetada pelo tipo da faculdade e do currículo.

Como esta investigação foi realizada no cenário norte-americano, faz-se necessário abordar as diferenças entre ensino superior brasileiro e o mesmo. No modelo americano e inglês, o “college” corresponde ao bacharelado brasileiro é vinculado a um curso específico, sua principal característica é ser um curso de formação geral. Como mostram Sparta (2003) e Ristoff (1998) o ensino superior norte-americano é composto por dois tipos de instituições: I) *instituições de dois anos de duração* – denominadas *Junior College* ou *Community*, que são instituições de ensino médio que podem levar a uma rápida profissionalização ou servem de mola propulsora para o ingresso em universidades; II) *Instituições de quatro anos de duração* – denominadas universidades, que oferecem uma educação geral sem caráter técnico. A formação específica (como psicologia, medicina, engenharia ou direito) se dá posteriormente em nível de pós-graduação.

A realidade brasileira é muito diferente da explicitada acima, uma vez que o aluno ingressante no ensino superior realiza a sua escolha profissional antes mesmo de ingressar, pois o ingresso neste nível de ensino está associado à escolha de um curso, no qual realizará a graduação³. Segundo Sparta (2003) ao compararmos a forma de ingresso no ensino superior do sistema norte-americano com ao sistema brasileiro, nota-se que o sistema americano permite que aprenda a fazer escolhas desde cedo e oferece um período maior para que o jovem defina sua identidade vocacional, ao passo que o jovem brasileiro realiza a sua escolha vocacional de forma “abrupta” com o término do ensino médio. Os alunos

³ Este momento de escolha está sendo discutido em contexto nacional, sobre este assunto consultar: Sparta (2003); Bardagi (2004); Freitas (2002); Primi e colaboradores (2000); Lobato (2001); Frischenbruder (1999); Alchieri et al (1998); Ramos, Rodrigues e Ramos, (1998); Ramos e Lima (1996), Lassance, Grocks e Francisco (1993).

brasileiros normalmente fazem suas escolhas em uma idade de conflitos (adolescência) e muitas vezes não estão preparados para tal decisão, pois não foram educados para isso, ao longo de sua formação escolar (FRISCHENBRUDER, 1999).

O sistema brasileiro de ensino superior supõe que os formandos encontrem posições congruentes com seus estudos específicos imediatamente após a conclusão dos estudos, quando isto não ocorre tem-se um problema a resolver. Isto é, se os alunos não conseguem inserir no mundo do trabalho mesmo após a formação em uma área específica é necessário repensar se esta formação está adequada à realidade social existente, e reestruturar os planos de cursos e as disciplinas oferecidas (CASTRO & SCHWARTZMAN, 1992). Assim, ao selecionar estudos internacionais sobre o aspecto vocacional, sobre a decisão de carreira, sobre a transição escola/trabalho faz-se necessário ter nítida a diferença de estrutura deste nível de ensino, tendo em vista que existirão especificidades em cada realidade.

Considerando o contexto do ensino superior brasileiro, as pesquisas nacionais nos últimos cinco anos têm abordado de maneira geral as características do estudante, sua experiência de formação e trajetória acadêmica (JOLY, SANTOS & SISTOS [Orgs.], 2005; NARDI, 2005; RUIZ, 2005; FREAZA, 2004; GRANADO 2004; FIOR, 2003; MERCURI e POLYDORO [Orgs.], 2003; OLIVEIRA, 2003; PIMENTA, 2001; POLYDORO, 2000; PACHANE, 1998, dentre outros). Enquanto, no cenário internacional é possível localizar um número maior de pesquisas sobre o aspecto vocacional e as suas interfaces no ensino superior.

Sendo assim, a pesquisa de Astin (1996) apesar de ser desenvolvida em outro contexto mostra-se interessante, pois deflagra algumas evidências de que a área de conhecimento em que o estudante realiza o ensino superior direciona a sua escolha de carreira. Tendo em vista que o direcionamento de carreira está amplamente ligado à percepção de capacidade dos estudantes surge uma indagação, será que a área dos cursos também influencia na percepção de capacidade dos estudantes, principalmente no momento da transição para o mundo do trabalho, mesmo quando o aluno já optou por um curso específico no ingresso no ensino superior? Esta é uma das indagações que nortearam a forma de olhar para o objeto desta pesquisa, visto que pretende-se identificar se os alunos de diferentes áreas do

conhecimento avaliam diferentemente a sua capacidade na transição para o mundo do trabalho no momento da finalização da graduação.

Em suma, as pesquisas descritas acima revelam que a passagem pelo ensino superior proporciona inúmeras mudanças aos estudantes, em diferentes direções e âmbitos de suas vidas. Estas mudanças têm sido abordadas em diferentes perspectivas teóricas, conforme apresentado por Pascarella e Terezini (1991; 2005). No entanto, todas estas perspectivas partilham da evidência de que a passagem pelo ensino superior pode promover mudanças nos estudantes. Também foi visto que algumas variáveis como a área de conhecimento do curso e profissões dos pais têm mostrado-se como relevantes para a decisão de carreira dos estudantes, principalmente no contexto norte-americano. Além desta contribuição, a literatura científica sobre o ensino superior vem ressaltando que a passagem por este nível de ensino é marcada por algumas mudanças semelhantes à maioria dos discentes, este movimento vem sendo comumente denominado como transições. A seguir serão apresentadas características destas transições, como ênfase para o momento de conclusão do curso, que se configura como objeto de estudo desta pesquisa.

2. As transições durante o ensino superior e o desenvolvimento de carreira docente

As transições pelas quais passam os estudantes do ensino superior são consideradas como um processo de mudança que acompanha o estudante durante todo o curso. No entanto, estas mudanças se intensificam em dois momentos do curso: logo no momento do ingresso na educação superior e posteriormente no final da graduação, na ocasião da passagem para a vida profissional. A transição é entendida como “qualquer acontecimento (ou a sua ausência) que produza mudanças no nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, ou possa afetar a idéia ou o conceito acerca de si e do mundo que o rodeia” (SCHLOSSBER, WATERS E GOODMAN *apud* PINHEIRO E FERREIRA, 2002, p.137).

A transição que acontece na entrada no ensino superior é marcada, principalmente, pelos seguintes desafios: sair de casa, afastar-se da família, assumir novas funções e responsabilidades e atender às exigências de um novo grau de ensino. Assim, é necessário que o estudante se familiarize com uma nova situação. Um exemplo é o estudo realizado por Pimenta (2001), que desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar o processo de transição para a vida adulta entre os estudantes universitários. A autora confirmou que na população brasileira o ensino superior também é um momento em que o sujeito está em transição entre a adolescência e a vida adulta, este dado já tinha sido identificado em outras populações (ALMEIDA, FERREIRA E SOARES 2001; 1999; PERRONE E VICKERES, 2003). Esta é uma nova etapa da vida do indivíduo, na qual tem de assumir novas responsabilidades, anteriormente destinadas aos seus responsáveis, passando assim a ser condutor de sua vida, com responsabilidades financeiras e pessoais.

Almeida e Soares (2003) e Almeida, Ferreira e Soares (2001; 1999) ao realizarem pesquisas com estudantes ingressantes identificaram quatro domínios no processo de transição, são estes: 1. *Acadêmico* – no que se refere à adaptação aos ritmos e estratégias de aprendizagem; 2. *Social* – desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoais mais maduros na relação com os diversos sujeitos de interação (família, colegas e professores); 3. *Pessoal* – estabelecimento de um sentido de identidade mais forte, e em decorrência disso o desenvolvimento de uma maior senso de auto-estima e conhecimento de si; 4. *Vocacional* – desenvolvimento da identidade vocacional, conhecimento da carreira e a eleição de objetivos vocacionais e institucionais de forma gradativa. Mas sabe-se que estes domínios do processo de transição podem ser estendidos ao curso como um todo

O outro momento de transição, apesar de suas especificidades, assemelha-se muito ao primeiro. Este período é marcado pela iminência da formatura e inserção no mercado de trabalho, gerando grandes expectativas, ansiedade e inseguranças (PACHANE, 2004; DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2003), além do sentido de alegria, por ter concluído mais uma etapa da vida (OLIVEIRA, 2003). Este momento marca a saída de um ambiente que o estudante passou a conhecer, o ambiente do ensino superior, e o coloca frente aos desafios de um novo contexto, o mundo do trabalho, que é composto por novos tipos de relações e informações, principalmente, exigindo habilidades sociais, diferentes das desenvolvidas no âmbito do ensino superior.

Bardagi (2004) aponta que algumas características do mercado e das instituições formadoras (escola, universidade) propiciam este estado de ansiedade e insegurança, especialmente a partir dos impasses gerados entre as competências acadêmicas desenvolvidas e as competências requeridas no mundo do trabalho contemporâneo. Segundo Teixeira (2002) a conclusão de um curso superior marca o fim de uma etapa na educação individual e carrega consigo uma série de expectativas que podem se tornar realidade ou não nos anos que se seguem.

Oliveira (2003), ao desenvolver uma pesquisa sobre a finalização do curso superior em uma instituição pública, também identificou que a formatura em um curso de graduação representa, para a maioria dos alunos, a inserção no mercado de trabalho e este momento é perpassado por incertezas, dúvidas em relação a qual caminho seguir e demais sentimentos associados. É marcante, neste período, as definições e as escolhas do direcionamento ou para uma vida acadêmica (com a realização da pós-graduação) ou para o ingresso no mercado de trabalho. A necessidade de tomar estas decisões e as responsabilidades atribuídas a estas tarefas parecem gerar nos alunos sentimentos negativos, medo e insegurança.

Flowers (2002) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar se existem diferenças significativas no nível de competência vocacional, organização vocacional e confiança vocacional no *College* percebido por ingressantes (freshmen) e concluintes (seniors), a partir da teoria de Chikering para o desenvolvimento estudantil. O autor identificou que realmente os concluintes se diferenciam dos ingressantes, pois estes obtiveram médias mais altas no instrumento de competência vocacional utilizado. Esta diferença sugere que os concluintes podem ter um entendimento mais claro do tipo de profissão e carreira que querem seguir após a graduação. O que demonstra que o ensino superior exerce influencia significativa na escolha de carreira no contexto norte-americano.

A pesquisa realizada por Flowers (2002) trás indícios que é necessário investir esforços para compreender quais são os fenômenos presentes na vivência universitária que propiciam a modificação nos estudantes, principalmente em relação à carreira. A pesquisa de Flowers (2002) também remete a uma importante contribuição para a discussão da carreira, porque mostra que os estudantes concluintes têm objetivos claros em relação à carreira mesmo em um período marcado por incertezas e transições. Este dado marca que

existe a possibilidade dos estudantes desenvolverem interesses e objetivos, em relação à carreira, ao longo da formação e que no momento de conclusão do curso este processo poderá auxiliar os estudantes em suas decisões. Evidenciando a necessidade do desenvolvimento de práticas psico-educacionais ao longo da formação do indivíduo.

Perrone e Vickers (2003) ao estudarem a vida após a graduação na Austrália também identificaram que o término dos estudos no ensino superior se configura como uma transição de vida, pois os graduados daquela nacionalidade têm que tomar decisões a respeito da carreira e procurarem empregos, além de lidarem com os sentimentos de sucesso ou insucesso quando são ou não recrutados para uma vaga no mercado de trabalho. Além disso, os autores realizaram um levantamento da produção australiana sobre o estudante do ensino superior e identificaram que os estudos têm centrado atenção na importância da experiência no ensino superior para os estudantes. Foi identificada uma concentração de estudos referentes, principalmente, aos primeiros anos da graduação, nos níveis de satisfação dos alunos, bem como na maneira que estes se adaptam neste novo ambiente social. Em relação à transição para o trabalho os autores identificaram que este processo antecede a formatura dos estudantes, é um processo que os acompanham ao longo da formação. Este se intensifica com a proximidade da finalização dos estudos, gerando incertezas em relação a sua capacidade profissional.

No Brasil, tanto o ingressante como o concluinte do ensino superior são temáticas pouco abordadas pela comunidade científica (GONDIM, 2002; TEIXEIRA, 2002; MERCURI & POLYDORO, 2003; OLIVEIRA, 2003). Em específico, o estudante concluinte não tem sido muito conhecido, Teixeira (2002) mostra que foram localizados em seu levantamento apenas três trabalhos nacionais que focam a transição do estudante concluinte para o mercado de trabalho. Em levantamento realizado Soares, Guerreiro e Polydoro (2006) foram identificadas 55 produções nacionais sobre o estudante concluinte no período entre 1995-2005. Dentre estas, somente sete abordavam a temática da inserção no mundo do trabalho, bem como as dificuldades encontradas e a sua ligação com a formação acadêmica recebida. A seguir, serão apresentadas sinteticamente a contribuição destas pesquisas para o desenvolvimento da presente investigação.

Bastos (1997), ao realizar uma investigação com 56 alunos concluintes do curso de psicologia, identificou que a “crise” de final de curso pela qual passa o concluinte de

Psicologia caracteriza-se por uma indefinição de interesses, uma visão obscura de suas dificuldades, quase uma ausência de planos para superá-las e um sentimento negativo em relação a este estado. Para a autora, uma forma de superar este momento seria investindo nos estágios, principalmente, os estágios supervisionados, que possibilitariam um contato maior com o mundo do trabalho e também uma forma de superação do dilema teoria e prática.

Outro trabalho identificado foi o de Coelho (2000), que desenvolveu uma pesquisa com 249 formandos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia, Psicologia, Comunicação Social e Processamento de Dados sobre a percepção em relação às tendências nas exigências profissionais e as atuais condições de mercado. A autora identificou, por meio da análise de um questionário, que os jovens percebem as tendências das exigências profissionais consoantes às próprias habilidades e competências. Os participantes apontaram para existência de uma discrepância entre o que o jovem percebe e a sua ação para enfrentar os desafios da inserção no mercado. Para que isso possa ser superado indicaram a necessidade de maior flexibilidade disciplinar, maior envolvimento e compromisso com o curso. Assim, a autora concluiu que este grupo de formandos não está se preparando e não é preparado para enfrentar as mudanças decorrentes do término do ensino superior, e ressalta que a principal condição de adaptabilidade às exigências de trabalho no mundo atual é a *pró-atividade* nos diferentes papéis da vida do indivíduo. Sendo este um tema que deverá ser de alguma forma introduzido nas discussões sobre o currículo e inserido na realidade educacional brasileira.

Já, Enge (2004), ao realizar uma pesquisa sobre o período de transição entre o ensino superior e o ingresso no mercado de trabalho de um grupo de 152 egressos do curso de licenciatura da Universidade Estadual de São Paulo (USP), formados entre 1994 e 1995 identificou que, ao contrário do que se poderia supor, a opção por um curso superior não corresponde a uma escolha profissional pontual, mas faz parte de um processo histórico e social que o sujeito está envolvido. Isto porque é resultado de um processo contínuo e complexo no qual estão relacionados diversos fatores como, por exemplo: afinidade com determinada área, a influência do meio social e limitações de ordem financeira. Além disso, o valor social do diploma é muito grande, sobretudo quando se trata de uma universidade pública, este é visto como uma espécie de salvaguarda contra o desemprego. Para a autora,

o mercado de trabalho assume um importante papel na construção das carreiras profissionais, sendo as oportunidades encontradas determinantes das trajetórias individuais dos egressos. Isto evidencia que a opção de carreira feita ao término do ensino superior não se circunscreve somente com às experiências que o estudante teve ao longo de seu período de formação, mas tem relação com o seu contexto social e a sua própria percepção de competência.

No levantamento realizado também foi localizada a pesquisa qualitativa realizada por Gondim (2002), desenvolvida a partir da técnica de grupos focais com 13 grupos heterogêneos de dois a seis participantes cada um, totalizando 53 estudantes de último ano. A pesquisa buscou investigar as expectativas de inserção futura no mercado de trabalho com estudantes em fase de conclusão de diversos cursos de graduação. Os dados coletados evidenciaram que: I) não há clara definição do perfil profissional exigido no mercado de trabalho, o que prejudica a elaboração de planos futuros mais definidos; II) o despreparo profissional está relacionado à percepção dos estudantes em relação à qualidade dos estágios curriculares, avaliados como insuficientes e inadequados, o que pode comprometer tanto o perfil profissional, quanto à inserção num mercado cada vez mais exigente; III) para muitos alunos a alternativa para superar a insegurança em relação à inserção no mercado de trabalho é a entrada em programas de pós-graduação, esta situação é vista como uma esperança de obter um perfil profissional mais definido. Na opinião dos estudantes, estas questões poderiam ser parcialmente resolvidas, por meio de ações das instituições de ensino, como: incentivo à criação de empresas juniores e escritório-escola, envolvimento dos estudantes em atividades profissionais dentro das instituições (obras, reformas, desenvolvimento de programas computacionais e redes dentre outros), maior envolvimento dos alunos com atividades práticas. Nos dizeres da autora:

“Há a necessidade de estabelecer mais diálogo entre os setores da universidade, para discutir não só as alternativas de melhoria da integração entre a formação científica e profissional, que diz respeito à responsabilidade institucional na educação para o trabalho, como também a reavaliação das intersecções e limites profissionais entre as diversas áreas, uma vez que, principalmente neste último caso, salvo raras exceções, a ação até então tem sido defensiva, cada uma delas procurando garantir sua identidade profissional por meio das tentativas de reserva de mercado” (GONDIM, 2002, p.308).

Algo que também fica evidente na análise das produções localizadas é que o sentimento de insegurança e incerteza marca o momento do término dos estudos do ensino superior. Este sentimento de insegurança também foi identificado por Mariosa (2003) ao realizar uma pesquisa sobre a visão dos concluintes sobre o processo de formação no curso de Direito, para estes alunos, a insegurança e a falta de perspectiva pautam as expectativas em relação ao futuro. No entanto, estes alunos, diferentemente dos sujeitos da pesquisa de Gondim (2002), atribuíram a si a própria responsabilidade de superar estas dificuldades e não a falhas no seu processo de formação.

Neiva (1996) também identificou estes sentimentos negativos. Algo que foi evidenciado nesta pesquisa foi que os estudantes que estimavam menos tempo para iniciar o exercício profissional mostravam-se mais decididos quanto ao projeto pós-universitário e a futura atividade profissional, ou seja, aqueles que previam menos tempo para conseguir a inserção no mundo do trabalho também demonstravam maior decisão em sua trajetória profissional. Dados coletados posteriormente, em 1997, mostraram que estes mesmos alunos tiveram uma inserção profissional quase imediata. Um dado como este permite indagar se existe algum fenômeno psicológico que interfere no processo de transição para o mundo do trabalho. Ou seja, a decisão de carreira e alguns fatores psicológicos podem trazer conseqüências para a possibilidade (ou não) de inserção no mercado de trabalho?

Foram localizados dois trabalhos na literatura nacional que auxiliam a responder a indagações anteriores. O primeiro refere-se a pesquisas realizadas por Callegari (2001) em sua pesquisa de mestrado e o segundo é o conjunto de pesquisas desenvolvidas por Teixeira (2002) em sua tese de doutorado.

Callegari (2001) desenvolveu um estudo sobre os aspectos facilitadores e as dificuldades da inserção profissional de 110 universitários egressos de uma universidade particular do Rio Grande do Sul. Por meio da análise de regressão múltipla dos dados coletados via questionário, foi possível identificar que a inserção profissional em grande parte está relacionada aos determinantes pessoais dos egressos, isto é, às atitudes e características frente ao trabalho, tais como: valorização do próprio potencial, disponibilidade e interesse na busca de emprego, auto-eficácia percebida, busca por status profissional, bem como a iniciativa, persistência e não acomodação ao mercado de trabalho. Esta pesquisa indica uma possibilidade de resposta ao questionamento anterior, pois

identifica que algumas atitudes e características pessoais dos estudantes estão relacionadas à obtenção de emprego dos mesmos.

Em sua pesquisa, Teixeira (2002) buscou descrever e analisar o processo de transição da universidade para o mercado de trabalho de jovens formandos e egressos universitários, para isto realizou três estudos. O primeiro estudo recorreu à 252 estudantes de uma universidade pública e de uma instituição privada, para identificar as expectativas da transição e os efeitos de um conjunto de variáveis pessoais e contextuais, sobre o nível de decisão de carreira. Este conjunto de dado foi coletado por meio de um questionário e analisado em uma perspectiva quantitativa. De modo geral, os resultados mostraram que os estudantes estavam otimistas em relação ao ingresso no mercado de trabalho e a análise de regressão revelou que a percepção pessoal de oportunidades, um senso de competência pessoal e clareza de autoconceito foram os melhores preditores de decisão de carreira e inserção no mundo do trabalho ao final do curso universitário. Este dado ajuda a traçar algumas respostas para as indagações feitas anteriormente, isto é, as seguintes variáveis pessoais: percepção pessoal, senso de competência e autoconceito têm um fator determinante na decisão de carreira e na inserção profissional. Além disso, este estudo identificou que os comportamentos vocacionais exploratórios, assim como participação em pesquisa, mostraram-se como preditores do senso de competência profissional.

Já os estudos 2 e 3 realizados por Teixeira (2002) foram de caráter qualitativo e buscaram, respectivamente, descrever as experiências de formação e as expectativas de ingresso no mercado de trabalho de 12 estudantes de uma universidade pública. E, além disso, descrever as experiências de transição de 14 egressos da mesma instituição pública com diferentes tipos de inserção no mercado de trabalho. Os resultados confirmaram os achados do estudo 1, principalmente em relação às variáveis pessoais. Além disso, verificou-se que os estudantes não se sentiam preparados para a transição ao final de seus cursos e não haviam planejado a transição de uma maneira consistente. As experiências na universidade, na percepção dos estudantes, em geral, não favoreceram um maior comprometimento com a própria formação profissional, à exceção de atividades práticas como estágios, pesquisas e monitorias, que foram citadas como sendo muito importantes para o desenvolvimento de um senso de preparação profissional.

Ao analisar os projetos profissionais e não-profissionais dos entrevistados, Teixeira (2002) encontrou evidências de que a transição é um fenômeno que pode se estender para muito além do momento da conclusão do curso, constituindo-se assim um período exploratório e de construção da identidade para muitos jovens (TEIXEIRA, 2002). Eles ainda estão em um processo de conhecer suas habilidades, valores, de definir quais caminhos pretendem seguir.

Outro dado interessante encontrado pelo autor diz respeito às crenças dos estudantes concluintes em relação à transição para o mercado de trabalho. Teixeira (2002) identificou que a percepção em relação às condições favoráveis ou desfavoráveis do mercado de trabalho não parece afetar a percepção, em relação à transição para o mercado de trabalho, de um modo tão intenso, quanto às crenças que eles têm nas próprias capacidades de enfrentar o mercado e exercer uma profissão com competência. Diante deste resultado, fica evidente a necessidade de investigar as crenças em relação à capacidade na transição para o mundo do trabalho, visto a extensão de sua influência na continuidade da carreira do indivíduo. É, neste sentido, que a presente pesquisa busca direcionar o olhar, conhecer as crenças dos estudantes em relação às suas capacidades envolvidas neste momento específico de vida.

Em suma, é possível perceber, a partir dos resultados das pesquisas abordadas, que os estudantes no final do curso estão frente ao desafio para o ingresso no mundo do trabalho. Além disso, há evidências de uma mescla de sentimentos dos estudantes neste momento próximo à formatura, alegria por ter finalizado mais uma etapa de sua vida, insegurança, ansiedade por estar frente a um novo conjunto de regras e relações que não ainda não vivenciou enquanto profissional. Outra contribuição destas pesquisas versa sobre a importância das características pessoais, principalmente, em relação às crenças na capacidade para enfrentar o mercado e exercer uma profissão com competência, que se mostraram ser fundamentais para o processo de transição da vida estudantil. Para complementar estas informações, serão apresentadas a seguir, um comportamento específico que está presente no momento da transição para o mundo do trabalho, que são os comportamentos exploratórios e têm um escopo teórico que auxilia a compreender este momento tão importante no percurso estudantil.

2.1 O comportamento exploratório

Apesar da temática da conclusão do ensino superior ser pouco explorada em pesquisas nacionais, como explicitado anteriormente, a temática das ocupações vem mostrando-se um importante objeto da Psicologia, desde a metade do século passado, com ênfase nos aspectos vocacionais. Um importante constructo desenvolvido nesta área diz respeito à exploração vocacional.

Segundo Frischenbruder (1999), a exploração vocacional é uma importante contribuição das teorias de desenvolvimento vocacional. Estes comportamentos se fazem importantes no momento da escolha de carreira como no momento de inserção no mundo do trabalho, porque por meio deles, o indivíduo obtém informação, tanto de si quanto do ambiente. Tais informações possibilitam uma escolha mais realista, o ajustamento a diferentes funções e o desenvolvimento na própria carreira (FRISCHENBRUDER, 1999; TEIXEIRA, 2002).

O conceito de comportamento exploratório vocacional, inicialmente sistematizado por Jordan (1963), tem sua origem no campo da psicologia experimental, e designa um comportamento que possibilita o acesso a informações e facilita o aprendizado. É, para o autor, essencialmente um comportamento de solução de problemas, proposital e voluntário, cujo objetivo é reunir determinadas informações sobre o próprio sujeito e sobre o meio. Ou seja, verificar ou encontrar subsídios para hipóteses que auxiliem o indivíduo a escolher, preparar, assumir, ajustar-se ou progredir em uma ocupação ou carreira. Essa busca de informações envolve comportamentos de experimentação, investigação, tentativa e teste de hipóteses, que trazem dados do sujeito sobre si e sobre o ambiente e oferecem subsídios para a escolha carreira.

A exploração vocacional foi inicialmente descrita e estudada como um estágio⁴ de desenvolvimento. No entanto, hoje está sendo vista como um processo. Esta visão de processo é muito importante, pois os comportamentos de exploração não acontecem

⁴ Esta distinção entre estágio e processo contém a discussão que o estágio é um momento específico do desenvolvimento do sujeito, enquanto que o processo é algo que acompanha o sujeito ao longo de sua trajetória de vida. Esta discussão é apresentada por Super em 1980.

somente em um determinado momento da vida do indivíduo. Estes se fazem presentes ao longo de sua vida, com maior intensidade nos momentos de escolha e decisão. Eles acompanham o sujeito em diferentes momentos da carreira.

Donald Super (1963) incorporou o conceito de exploração desenvolvida por Jordan (1963) à sua abordagem evolutiva do desenvolvimento vocacional. Este autor nomeou a segunda etapa do desenvolvimento de carreira como etapa exploratória, isto é, um momento em que os sujeitos têm como principal características realizar comportamentos exploratórios em relação à carreira. O autor defendia que a exploração é um comportamento que acompanha o desenvolvimento vocacional, mas que é mais característico da adolescência, tendo em vista a natureza das tarefas evolutivas a que o indivíduo está sujeito nesta fase. A atividade exploratória teria por objetivo desenvolver preferências antes da efetivação de uma escolha profissional e da entrada no mundo do trabalho, sendo voltada tanto para o interior (self exploration) quanto para o exterior (environmental exploration) do indivíduo (SUPER, 1963).

Como nos mostra Werbel (2000) ao analisarmos as duas dimensões do comportamento exploratório, a exploração pessoal e a exploração ambiental, observa-se uma correlação positiva entre elas (TEXEIRA, BARDAGI E HUTZ, 2005; SPARTA, 2003; BARTLEY & ROBITSCHKE, 2000). Isto porque a exploração do ambiente ocupacional leva à necessidade de análise dos próprios valores e interesses e, de outro lado, a auto-análise das habilidades, necessidades e valores levam a uma busca por experiências e oportunidades que venham ao encontro destas características.

O momento que está se problematizando, a transição para o mundo do trabalho, não se limita ao estágio de exploração, mas possui muitas características deste momento. O estudante está frente a um momento de decisão de qual caminho seguir em relação à carreira, de verificar quais são suas habilidades gostos e valores e definir meios de ação para concretizar estes objetivos. Como nos mostra Sparta (2003) este momento de exploração de si envolve comportamentos de solução de problemas, atividades como experimentação, a investigação e a formulação de hipóteses e está fortemente vinculado à busca ativa de novidade de mudança, à observação e à curiosidade, à iniciativa por ensaio e erro, às identificações sucessivas e múltiplas, à produção de hipótese, ao gosto pelo risco e ao desejo de autonomia (SPARTA, 2003). Além disso, Teixeira e Gomes (2005)

acrescentam dizendo que os comportamentos exploratórios frente à conclusão do ensino superior, são intencionais, visando à preparação para o ingresso no mundo do trabalho. Estes comportamentos referem-se à busca de informações sobre locais de trabalho, ao estabelecimento de contato com profissionais da área, a busca de estágios, que podem facilitar a obtenção de emprego ou trabalho.

Neste sentido, estudos realizados especificamente com universitários mostram que ser capaz de tomar decisões eficientes está relacionado à busca sistemática de informações sobre as próprias habilidades e interesses e sobre oportunidades educacionais e ocupacionais (WERBEL, 2000). Assim a *exploração de si* está relacionada a comportamentos que traduzem a capacidade de se ajustar em diferentes situações de trabalho a partir da auto-reflexão, enquanto a *exploração do ambiente* refere a comportamentos para o conhecimento de diferentes oportunidades de trabalho, diferentes tipos de ambientes organizacional e a natureza das diferentes culturas do mundo do trabalho (WERBEL, 2000). No contexto brasileiro, Teixeira (2002) identificou relações entre maior comportamento exploratório e otimismo para a busca de emprego entre formandos universitários, além de uma correlação entre exploração de carreira e nível de decisão de carreira. Encontrou também relação entre a auto-eficácia e otimismo para a busca de emprego.

Teixeira e Gomes (2005) realizaram uma pesquisa com 252 estudantes a partir de um instrumento de auto-relato que tinha por objetivo investigar as variáveis associadas à decisão de carreira. Os autores confirmaram que o comportamento exploratório, a percepção de auto-eficácia profissional e a percepção de oportunidades são preditores da decisão de carreira. Além disso, o comportamento de exploração de si mostrou-se como preditor da decisão de carreira, sugerindo que a busca de informação instrumentaliza o indivíduo para elaboração de um plano profissional após a conclusão do ensino superior (TEIXEIRA & GOMES, 2005).

Em suma, os comportamentos exploratórios se mostraram como um importante construto a ser investigado no momento de conclusão dos cursos, visto que estão presentes neste momento e associados à obtenção de emprego e trabalho. Como esta pesquisa foi realizada com estudantes de licenciatura, o que trás algumas especificidades para estes comportamentos, serão explicitadas a seguir as possibilidades de atuação as quais estes

indivíduos podem encontraram no mercado de trabalho em posições relacionadas a sua formação profissional. Além disso, serão apresentados alguns modelos que visam explicar o desenvolvimento de carreira docente.

2.2 Possibilidades de atuação dos licenciados e o desenvolvimento da carreira docente

O graduado em licenciatura tem duas possibilidades de atuação profissional de acordo com a formação recebida, estas são: a atuação como docente ou como profissional ligado à administração educacional. Cada uma delas, por sua vez, também se subdivide.

Como docente este pode atuar no ensino infantil, fundamental ou médio, dependendo do título obtido. O nome do cargo exercido pode variar conforme a estrutura didática adotada pelo sistema de ensino, normalmente, são utilizadas as seguintes nomenclaturas: professor de educação básica I ou de 1ª a 4ª série; Professor de educação básica II ou professor de 5ª a 8ª série (Lei Complementar N.º 836, de 30/12/1997). Segundo Meneses (2004), o licenciando pode atuar como docente em dois tipos de instituições de ensino, as públicas e as privadas. Cada uma tem uma forma de ingresso e organização como será abordado a seguir.

O licenciado pode exercer atividade profissional ligada à administração educacional, nos cargos como: diretor de escola, supervisor de ensino, coordenador pedagógico, orientador educacional, delegado de educação entre outras designações que podem variar de conformidade com a nomenclatura adotada pelo respectivo sistema de ensino. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) dispõe que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer destas funções. O tempo mínimo exigido são dois anos de experiência docente, em escolas públicas ou privadas, adquiridas em qualquer nível ou sistema de ensino.

A forma de ingresso em instituições públicas acontece por meio de concursos públicos, nos quais o licenciando deverá comprovar habilitação específica para série e o nível de ensino em que pretende trabalhar. De modo geral os concursos são regidos por condições

para provimento do cargo, o tipo e conteúdo das provas e natureza dos títulos, os critérios de aprovação e classificação, o prazo e validade do concurso. No entanto, em caráter de eventualidade, os cargos públicos poderão ser exercidos por profissionais não concursados. Estes profissionais são selecionados por instâncias superiores mediante inscrição nas diretorias de ensinos, mas não são garantidos os mesmos dispositivos e direitos dos servidores públicos (MENESES, 2004). A atuação em instituições públicas é regulamentada pelo regime estatutário, o docente é enquadrado como servidor público, enquanto que em instituições privadas as atividades são regulamentadas pelo regime celetista, a partir da CLT – Consolidação das Leis de Trabalho.

Em instituições privadas, a admissão do docente depende quase que exclusivamente da vontade do responsável pela empresa mantenedora da instituição, desde que sejam obedecidas as disposições da legislação trabalhista (CLT). Para tornar-se candidato é necessário que o docente estabeleça contato com a instituição empregadora que pode ser via telefone, por meio da entrega de currículos, de respostas a anúncios de jornal ou pela internet e até mesmo pelo credenciamento em agências de empregos. A situação de trabalho do docente em instituições privadas pode variar de acordo com o tipo de relação que o professor mantém com a escola (empresa) em que trabalha. Existe, no entanto, direitos que independem desta relação. Estes são, neste caso, as durações de jornada de trabalho, o que não pode ultrapassar oito horas diárias, os períodos de descanso, diários e semanais, o salário mínimo, as férias anuais remuneradas, a segurança e higiene do trabalho. Em contrapartida, os empregados têm o dever de realizar suas funções com zelo, presteza, assiduidade e pontualidade (MENESES, 2004).

Pode-se perceber que, os licenciandos têm diferentes possibilidades de atuação profissional em instituições de duas naturezas, públicas e privadas. Sendo que o ingresso na rede pública acontece preferencialmente por concursos, o que exige um tipo de comportamento de procura por emprego diferenciado da busca por posição em instituições da rede privada. Neste tipo de instituição (rede privada) a busca acontece por meio de envio de currículos, realização de estágios durante a formação, contato com profissionais enquanto na rede pública se dá através do desempenho acadêmico em concursos de seleção. Vale ressaltar que, até mesmo para participar de processos seletivos, o licenciando tem que realizar atividades, como: buscar os concursos disponíveis, procurar instituições que

organizam realizar a sua inscrição pessoalmente ou via internet. Pode-se, então, dizer que este comportamento também é um comportamento de busca por emprego.

Paralelamente a busca de oportunidade, identifica-se outra especificidade da carreira docente, referente ao seu desenvolvimento no curso de vida profissional do indivíduo. Pesquisas atuais apresentam algumas perspectivas e categorizações que explicam o desenvolvimento da carreira docente. Estes estudos vêm mostrando que o desenvolvimento da carreira docente acontece ao longo da sua formação como professores e acompanha todo o seu desempenho profissional. Moreira (1995, 2003) apresenta a distinção entre algumas perspectivas teóricas. Estas perspectivas foram organizadas no Quadro 3, que mostra quais eram os apoios teóricos que balizavam cada modelo e os principais conceitos e discussões presentes nestes modelos:

Quadro 3: Abordagens teóricas sobre o desenvolvimento da carreira docente (Moreira, 1995, 2003)

Abordagem	Apoios teóricos	Conceitos e discussões
Abordagem de aquisição de competências	Berlier (1987) Westerman (1991)	1) O desenvolvimento docente é perpassado pela aquisição de competências específicas do ensino, enquanto atividade complexa e cognitivamente exigente; 2) As pesquisas desenvolvidas utilizam-se, principalmente, comparações entre professores iniciantes e experientes; 3) As pesquisas desenvolvidas apontam que os professores mais experientes possuem uma representação mais rica e complexa das situações educativas, o que lhes confere uma maior capacidade para interpretar rapidamente as situações que fogem ao normal e possibilitando maior flexibilização do ensino, o que não ocorre com os professores iniciantes.
Abordagem de ciclo de vida	Hüberman (1989)	1) O desenvolvimento docente é um processo de aquisição de novas capacidades que ocorre ao longo da vida e conta com processos que se traduzem em involuções e perdas; 2) As pesquisas utilizam, principalmente, o método retrospectivo, sobretudo sob a forma de “história de vida”. 3) O modelo propõe que após uma fase inicial de entrada e experiências do tipo “ensaio e erro”, na tentativa de construir uma forma pessoal de estar no ensino, chega-se a uma certa estabilização e consolidação do próprio repertório pedagógico. E na fase final da carreira chega-se em um momento perpassado pela sensação de serenidade e distanciamento afetivo, traduzidos por “crises existenciais”, conservadorismo e constantes queixas sobre o ensino.
Abordagem de reorientação das preocupações	Fuller (1969)	1) O desenvolvimento docente é traduzido por diferentes tipos de preocupação que os docentes têm ao longo da carreira; 2) As pesquisas utilizam, principalmente, o próprio questionário desenvolvido por Fuller (1969) 3) Fuller e Bown (1975) identificaram quatro principais estágios da preocupação dos professores, que são : I – Estágio inicial : de não preocupação antes da entrada na atividade profissional; II – Preocupação voltada para o desempenho do professor, centrada principalmente na temática da indisciplina; III – Estágio intermediário – os professores deixam de se preocupar exclusivamente com o seu desempenho e passam a se questionar sobre a atuação com os alunos; IV – Os professores deixam de se preocupar exclusivamente com a sua própria (in) capacidade e começam a se preocupar com o ensino, particularmente, com os obstáculos que encontram frente a realização dos objetivos pessoais enquanto educadores (por exemplo: dimensão das turmas, falta de motivação dos alunos etc) passam adotar novos métodos e estratégias de ensino.

A análise do Quadro 3 permite identificar que o desenvolvimento da carreira docente tem sido estudado a partir de diferentes correntes teóricas, com pressupostos diferenciados. No entanto, um ponto em comum marca estas teorias. Para estes modelos, os professores iniciantes (aqueles que acabaram de concluir a formação inicial e ingressaram na docência) têm características diferentes dos docentes com experiência. Além disso, os professores iniciantes estão em processo de adaptação com a realidade escolar e com as suas funções como docente. Silva (1997) demonstra que *“quando alguém inicia na profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com os seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos”* (p.53). Os primeiros anos da profissão são caracterizados como choque da transição, ou seja, é um período de medos e de tateamento do exercício docente, (SILVA, 1997), um período de corte entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-dia numa sala de aula.

Estes dados nos permitem entender que o estudante concluinte da licenciatura está frente a um amplo processo de transição, uma vez que terá alteração na sua situação de estudante para profissional, o que acontece com grande parte dos concluintes do ensino superior. E, além disso, esta transição se estenderá à atuação profissional, visto que encontrará novas realidades e preocupações no exercício docente. Vale ressaltar que a maioria das pesquisas apresentadas coletou os dados com os professores iniciantes durante o primeiro ano de docência. Tendo em vista este escopo teórico, mostra-se necessário conhecer como os concluintes percebem a transição para o mundo do trabalho, uma vez que as pesquisas sobre o desenvolvimento docente iniciam seus estudos com o licenciando após ter encontrado uma posição no mercado de trabalho congruente com a formação recebida.

Marso e Pigge (1997) realizaram um estudo longitudinal com 242 estudantes predominantemente da área de formação de professores, com objetivo de identificar as possíveis relações entre habilidades acadêmicas dos estudantes e o nível de sucesso na transição de estudante para professor, baseados no modelo de Fuller para desenvolvimento docente. Os autores identificaram, na análise pré e pós formatura, que ocorrem mudanças na percepção do tipo de tarefas profissionais, na imagem pessoal e no interesse pelo ensino nos licenciandos de diferentes áreas do conhecimento. Outro dado identificado foi que o nível de interesse no ensino não diferencia os estudantes de diferentes áreas do conhecimento, pois não foram localizadas diferenças no sucesso na transição do papel de estudante para professor, entre os alunos com e sem interesse no ensino.

Caíres (2006), ao desenvolver uma pesquisa com estudantes concluintes de licenciatura, em Portugal, mostrou que após um período de formação inicial, no qual o estudante foi exposto a uma formação fundamentalmente teórica, os licenciandos têm a oportunidade de estreitar na profissão docente junto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afetivo, social e comportamental. Além disso, segundo esta autora a literatura, sobre formação inicial de professores trás evidências que sugerem diferenças no modo como este processo é experienciado de acordo com o gênero e área de conhecimento do curso (CAÍRES, 2000). No entanto, quando a autora analisou os seus resultados, a vivência e percepção de estágio pedagógico não foram influenciadas significativamente nem pelo gênero nem pela área de conhecimento dos cursos, *“parecendo que as vivências dos sujeitos são relativamente independentes da influência de qualquer uma destas variáveis”* (Caíres, 2006, p.85).

As pesquisas apresentadas demonstram a importância das variáveis pessoais identificadas no processo de transição para o mundo do trabalho e na finalização do ensino superior, bem como as especificidades do desenvolvimento da carreira docente. Paralelamente a esta discussão, existe uma abordagem explicativa do funcionamento humano, a qual aborda a questão das crenças pessoais e a sua influência em aspectos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção (BANDURA, 1999). Esta perspectiva teórica é a teoria social cognitiva, escolhida como referencial do trabalho, por apresentar no escopo de suas reflexões as discussões sobre as variáveis pessoais, inserindo de forma central a perspectiva da agência pessoal, vendo o indivíduo como produto e produtor de sua história, como agente de seu processo de desenvolvimento. Por isso, será dada ênfase à explicação desta perspectiva teórica ao processo de transição para o mundo do trabalho que se configura como objeto central de investigação deste estudo.

3. A teoria Social Cognitiva e a Visão da Transição para o Trabalho

A teoria social cognitiva tem como fundador Albert Bandura, psicólogo americano, que vem desenvolvendo pesquisas, na área da Psicologia, desde a década de 50, quando desenvolveu estudos sobre aprendizagem por modelação. Um conceito muito importante desta teoria é o conceito de determinismo recíproco, isto é, o comportamento humano é explicado a partir da interação contínua e recíproca entre fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimentos), os eventos ambientais (recursos, consequências de ações e ambiente físico) e o comportamento (atos individuais, escolhas e declarações verbais) (BANDURA, 1986, 1997). A Figura 1, a seguir, ilustra esta relação.

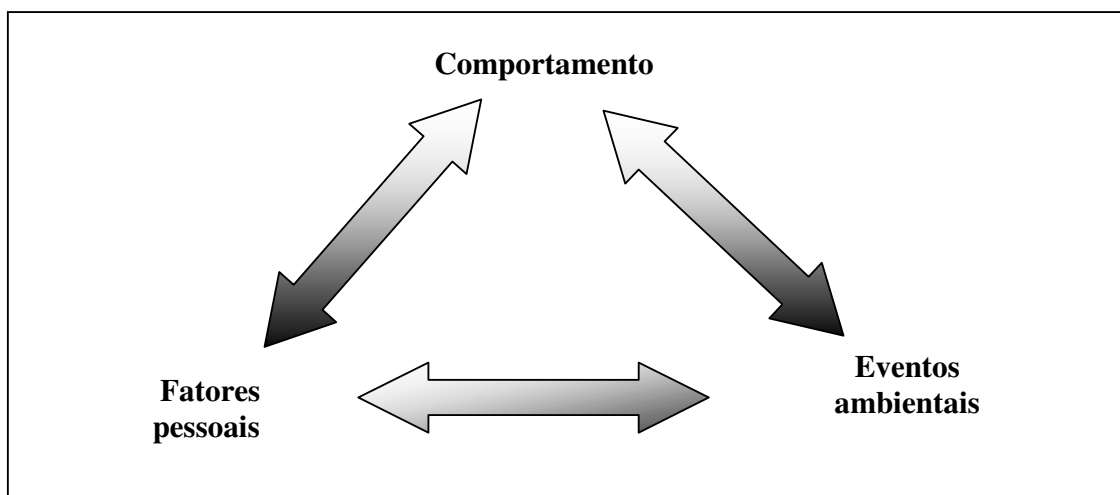


Figura 1: Modelo explicativo do determinismo recíproco de Bandura (1997)

Desta maneira, a perspectiva social cognitiva, considera que o comportamento do sujeito é originado na interação entre fatores pessoais, cognitivos e os eventos ambientais, e estes atuam como determinantes interativos do comportamento (Bandura, 1986). Ou seja, o comportamento humano é expressão de uma relação de constantes interações recíprocas entre o indivíduo e o meio. Em síntese, pode-se entender que a partir do pressuposto do determinismo recíproco, o ser humano tem a capacidade de controlar o seu comportamento por meio de processos cognitivos, o qual influencia o seu próprio meio, os estados biológicos, afetivos e cognitivos do sujeito. Isto é, um processo de retroalimentação constante. Segundo Azzi e Polydoro (2006) é possível extrair das produções de Bandura

uma visão de homem segundo a teoria social cognitiva, esta visão refere-se a um indivíduo inserido em sistemas sociais, nos quais, por meio de trocas, vão ocorrendo adaptações e mudanças.

A partir deste princípio e conceito, em relação ao determinismo recíproco, Bandura construiu uma teoria que explica o desenvolvimento humano, dando ênfase nos processos motivacionais que estão imbricados neste processo. Esta perspectiva apresenta o homem na perspectiva da agência humana, parte-se do princípio que os indivíduos têm capacidade de direcionarem o curso de sua ação, por meio dos processos de escolha e de participação ativa nos eventos de suas vidas, e que está inserido dentro de um contexto social.

Desta forma, o indivíduo é visto como agente de sua própria mudança e não somente como produto de trocas sociais, ou seja, é ao mesmo tempo produtor e produto de sua história, ou seja, isto lhe permite a condição de agente. Como mostra Bandura (2001), os indivíduos participam ativamente de seu processo de desenvolvimento e adaptação, a agência humana abrange as capacidades, os sistemas de crenças, as capacidades auto-regulatórias, a distribuição de estruturas e as funções, e é por meio destas que a influência pessoal ocorre. Congruente a esta perspectiva Bandura (2001) expressa uma concepção de homem, como ser capaz de exercer um papel ativo em sua própria história (BANDURA, 1997, 2001). Esta possibilidade de escolha e de construção torna-se possível a partir de quatro capacidades humanas elencadas por Bandura (2001), são estas:

✚ *Intencionalidade* - o sujeito age premeditadamente, com intenção, isto não é simplesmente uma expectativa ou predição de ações futuras, mas um compromisso pró-ativo para que estas ações aconteçam;

✚ *Antecipação* - possibilita ultrapassar o presente imediato e regular o comportamento atual em direção a objetivos e metas, por antecipação das prováveis conseqüências das ações futuras, é uma representação cognitiva do futuro;

✚ *Auto-Regulação* - oferece condições de monitoramento, avaliação e controle pelo indivíduo de seu próprio comportamento, em direção aos objetivos pessoais;

✚ *Auto-Reflexão* - permite que os indivíduos analisem suas experiências e processos de pensamento, bem como organizem suas auto-percepções (Bandura, 2001).

Como mostra Bandura (2001) diante destas capacidades, vemos um homem que tem aspirações/metaspas e é pró-ativo. Bandura (1999) identifica que a capacidade de simbolização

do homem permite que as idéias sejam transpostas e tornem-se experiências sensoriais, fato que evidencia a competência humana, de modo que o saber, em nível de pensamento, torne-se um ato realizado, colocado em prática, um desempenho, ou seja, consegue transformar os seus pensamentos em ações concretas. Além disso, a capacidade simbólica também permite ao homem a noção de julgar e avaliar suas ações e informações advindas de diferentes fontes. A construção deste sistema auto-referente coloca em cena a discussão das crenças de auto-eficácia.

Este constructo, as crenças de auto-eficácia, foi uma outra temática que ganhou centralidade nas discussões da teoria social cognitiva. O conceito de crenças de auto-eficácia foi o desenvolvido por Bandura e sofreu pequenas alterações ao longo dos anos (AZZI e POLYDORO, 2006). Para o autor, em seu texto de 1997, *são crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações* (BANDURA, 1997, p.3).

Como explicitado por Navarro (2003) o conceito de auto-eficácia evidencia que:

“Não basta ser capaz de, é preciso se julgar capaz para utilizar as capacidades e habilidades pessoais diante das mais diversas situações. Em definitivo, as crenças de auto-eficácia representam um mecanismo cognitivo que medeia o conhecimento e a ação, determinando junto com outras variáveis, o êxito das próprias ações” (p.13).

Para a teoria social cognitiva, os processos de mudança psicológica e comportamental também ocorrem por alteração das percepções individuais de eficácia. Vale ressaltar que estas crenças não são estáticas, elas estão constantemente em transformação, e dizem respeito a uma atividade bem específica.

Bandura (2004) aponta que são quatro as principais fontes de origem da auto-eficácia, sendo estas: as experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados físicos e emocionais. Essas quatro formas de informação em relação à auto-eficácia podem atuar de forma independente ou combinada. Sinteticamente, é possível fazer a seguinte descrição:

- ✓ *A experiência direta* é a fonte de informação mais efetiva em relação à percepção de capacidade de um indivíduo, isto é, as experiências prévias de sucesso oferecem indicações diretas sobre o nível de domínio e de competência do indivíduo. Assim, as realizações anteriores atestam a capacidade e fortalecem a percepção de auto-eficácia, enquanto, fracassos prévios podem diminuí-la. Esses julgamentos levam em

consideração também o tipo da tarefa e o esforço despendido (BANDURA, 1986; SHULTZ & SHULTZ, 2003)

✓ As *experiências vicárias* são experiências vividas indiretamente pelos sujeitos, principalmente por meio da observação do ambiente. Desta forma, a observação de um modelo pode influenciar a auto-eficácia pessoal, uma vez que o sujeito compara-se a partir de sua aprendizagem observacional, se aquela pessoa conseguiu fazer ou não isto, eu também posso ou não conseguir. Isto é, ver outras pessoas apresentarem bom ou mau desempenho como consequência de sua ação, fortalece ou enfraquece a auto-eficácia pessoal, particularmente se as pessoas observadas são semelhantes em suas capacidades (SHULTZ & SHULTZ, 2003).

✓ A *persuasão social* é uma forma de transmitir crenças aos indivíduos se eles possuem ou não a capacidade de alcançar o que quer que seja. Isto é, se os indivíduos são convencidos de que possuem as capacidades necessárias para serem bem sucedidos, eles se esforçarão mais do que se estivessem com dúvidas sobre as próprias capacidades. Para que esta fonte de auto-eficácia ocorra com sucesso, ou seja, transmita uma idéia positiva de capacidade a persuasão social, precisa ser realista às capacidade do sujeito (BANDURA, 2004; SHULTZ & SHULTZ, 2003).

✓ E por último, os *estados físicos e emocionais*, que envolvem todos os tipos de sentimentos e emoções e estados fisiológicos, que podem ocorrer durante a execução de uma tarefa. Silva (2004) exemplifica que estes sentimentos e emoções podem ser: calma, humor, sensação de bem/mal estar, níveis de ansiedade e stress, e já os estados fisiológicos são: tensão arterial, níveis de sudação, controle motor e fadiga física. Assim, estes indicativos físicos e ou emocionais funcionam como alertas ao indivíduo sobre a sua capacidade em uma determinada situação, indicando maior ou menor vulnerabilidade.

Segundo Bandura (1989), dentre os mecanismos de agência pessoal, nenhum é mais central ou significativo do que a crença das pessoas sobre suas capacidades de exercer controle sobre os eventos que afetam suas vidas. Uma das grandes evidências desta teoria é

que a crença opera na ação por meio de processos: cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção (BANDURA, 1999). Um tipo de crença que opera na ação são as crenças de auto-eficácia, estas se mostraram um importante constructo, para explicar eventos relacionados à escolha de carreira, a decisão e até mesmo para o momento de transição. Isto porque a crença nas próprias capacidades ajuda o sujeito a realizar escolhas e direcionar o curso de suas ações (LENT, BROWN E HACKETT, 1994), esta temática será aprofundada logo a seguir. É possível também dizer que a auto-eficácia está ligada a um processo motivacional, uma vez que é em função destes julgamentos que a pessoa tem incentivo para agir e direcionar suas ações, isto é, *“as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca de objetivos”* (BANDURA, 1997, p.321).

Um outro construto que está relacionado ao processo motivacional é a auto-regulação. Esta capacidade está relacionada à condição de agente do indivíduo, uma vez que permite que o sujeito planeje, monitore a sua ação, tendo por base os objetivos pessoais e a antecipação dos resultados desta ação. Ou seja, é um mecanismo interno de controle que governa o comportamento pessoal tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo, e vice-versa (POLYDORO & AZZI, 2007).

Na perspectiva das crenças de auto-eficácia, a auto-regulação exerce um papel fundamental, pois quanto mais o indivíduo acredita que tem controle da situação, mais ele é capaz de estabelecer metas realísticas, planejar e implementar uma sequência de ações e monitorar o seu comportamento para alcançá-las (BORUCHOVITCH, 2004, p.59). A auto-regulação é um conceito que contribuiu para a análise dos dados desta pesquisa, pois está relacionada com o desenvolvimento de carreira dos estudantes, tendo em vista que um sujeito altamente auto-regulado é capaz de planejar sua ação, desenvolver metas e comportamentos, visando seu ingresso no mundo do trabalho, com maior eficácia do que aqueles que tenham um menor grau de auto-regulação (VIEIRA & COIMBRA, 2005).

Outro aspecto que está relacionado à transição para mundo do trabalho diz respeito à regulação emocional, já que este momento é marcado pela instabilidade de sentimentos, conforme apresentado no capítulo anterior. Bandura, Caprara, Barbaranelli e cols (2003) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de testar um modelo estrutural que relacionava a auto-regulação do afeto, processos atencionais, cognitivos e motivacionais e

disfunções emocionais e psicossociais. Os resultados mostraram que dois elementos são centrais neste processo: o senso de eficácia para o auto-gerenciamento do afeto em diversas esferas e o senso de eficácia de resiliência para o controle de interferências emocionais e psicossociais no processo regulatório.

Além disso, os pesquisadores identificaram diferenças em relação ao gênero, as mulheres (adolescentes) apresentam mais dúvidas para gerenciar estados afetivos negativos do que os homens. Esta diferença está acompanhada por diferentes estilos de adaptação, visto que os homens e as mulheres percebem a adaptação de maneira diferente, as mulheres desenvolvem fortes padrões vicários, aprendem com as experiências de outras pessoas. Uma explicação para esta diferença relacionada ao gênero versa sobre os padrões culturais (BANDURA, CAPRARA, BARBARANELLI E COLS, 2003), pois os homens são tradicionalmente socializados para serem instrumentais e emocionalmente calmos, enquanto as mulheres são socializadas para expressarem as suas emoções, criando responsabilidades. Sendo assim, a pesquisa descrita acima trás uma evidência de que as mulheres tendem a lidar com as emoções de maneira diferente da dos homens, o que pode também estar presente na auto-eficácia, na regulação emocional na transição para o mundo do trabalho. Em suma, na perspectiva da teoria social cognitiva o desenvolvimento da competência emocional implica na habilidade de discernir emoções, entender as conseqüências sociais do próprio comportamento afetivo e gerenciar os estados emocionais (POYDORO & AZZI, 2007), o que está relacionada com o contexto social do indivíduo (padrões culturais) e a percepção de auto-eficácia, neste domínio (BANDURA, 1997).

Pesquisas realizadas em diferentes domínios acadêmicos mostram que as mulheres se diferem dos homens em relação às suas crenças de auto-eficácia (BEYER, 1994; PAJARES, 1996, 2002; PHILIPS & ZIMMERMAN, 1990). Pajares (2002) indica que esta diferença de crença, em relação ao domínio da Matemática, pode ser atribuída a diferentes fatores. Mas o que parece ser significativo refere-se ao desenvolvimento característico da adolescência, os homens nesta fase da vida são mais confiantes enquanto as mulheres são modestas perante a avaliação de suas capacidades em relação à Matemática. Bussey e Bandura (1999) contribuem para o entendimento da proposição anterior quando demonstram que alguns comportamentos explicam o desenvolvimento de algumas características ligadas ao gênero. Ou seja, parte dos comportamentos ligados ao gênero são modelados e mantidos por influências sociais e culturais. Um exemplo, em nossa cultura

refere-se às profissões. É muito comum que as pessoas tendam a não escolher algumas carreiras por considerarem que não têm habilidades para esta atuação, pois a habilidade está socialmente relacionada a estereótipos de gênero. Um exemplo seria o caso da profissão de engenharia que está associada a uma grande habilidade em Matemática, que por sua vez é tipicamente associada ao gênero masculino.

A teoria social cognitiva apresenta um escopo teórico que insere o sujeito como agente nos diferentes momentos de sua vida, sendo muito importante para o momento de tantas modificações, como é o momento de conclusão do ensino superior e a posterior obtenção de uma posição no mundo do trabalho. Para tanto, serão apresentados, a seguir, os principais subsídios da teoria social cognitiva em relação ao desenvolvimento de carreira, para que sejam localizadas as contribuições desta vertente para o estudo sobre os estudantes concluintes do ensino superior.

A perspectiva da teoria social cognitiva do desenvolvimento de carreira

O desenvolvimento de carreira vem sendo identificado como um processo, superando a perspectiva de que a escolha e definição de carreira aconteciam em um único momento do desenvolvimento e da vida do sujeito⁵. Este processo vem sendo entendido como o movimento que se infere a partir das mudanças sistemáticas, observadas no comportamento vocacional do indivíduo ao longo do tempo. Dentro desta perspectiva, a escolha profissional (e a própria formação da identidade profissional) não é um comportamento isolado, mas sim o resultado de um processo de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da vida (JORDAN, 1963; CITRUS, 1974 apud BARDAGI, 2004, SUPER, SAVICKAS & SUPER, 1996; FRISCHENBRUDER, 1999; TEIXEIRA, 2002, TEIXEIRA & HUTZ, 2005). Bardagi (2004) ajuda a entender esse conceito, ao mencionar que o desenvolvimento de carreira é o processo de crescimento e de aprendizagem que resulta em um aperfeiçoamento e numa modificação gradual do repertório do comportamento de carreira dos indivíduos, e que os acompanha, no decorrer da vida, até mesmo após o ingresso no mundo do trabalho e durante atuação profissional.

⁵ Segundo Bardagi (2004) a palavra vocacional na língua portuguesa remete a idéia de uma determinada atitude, inclinação, a tarefa ou atividade profissional a qual uma pessoa se dedica. No entanto, este mesmo termo em inglês (*vocation*) engloba tanto a escolha profissional como o desenvolvimento da carreira, por isso será respeitada a escolha dos termos pelos autores, levando-se em consideração que existem diferenças epistemológicas somente no contexto nacional

No campo específico da carreira, Olaz (2001) mostra que foram desenvolvidos diferentes modelos explicativos de orientação vocacional a partir da teoria social cognitiva de Bandura. Estes trabalhos pertencem a duas grandes ramificações: a primeira é da aprendizagem social, da tomada de decisão vocacional de Krumboltz (1995) e a segunda a teoria de auto-eficácia aplicada ao comportamento vocacional, inicialmente desenvolvida por Betz e Hackett (1981). Segundo Lent, Brown e Hackett (1994), a principal diferença entre essas duas perspectivas é que o modelo de Krumboltz foca apenas o comportamento de escolha, enquanto o de Betz e Hackett e colaboradores dá ênfase ao processo interativo entre desenvolvimento de interesse, de escolha e de performance. Tendo em vista o pressuposto de reciprocidade triádica, proposto por Bandura (1997), optou-se em utilizar o segundo modelo, a teoria social cognitiva de carreira (TSCC), pois abarca o comportamento vocacional relacionado a outras dimensões da vida do indivíduo.

O modelo de desenvolvimento de carreira, segundo a teoria social cognitiva, tem os seus primórdios na pesquisa desenvolvida por Betz & Hackett (1981). Os autores, inspirados pelo escasso número de mulheres em ocupações tipicamente masculinas, desenvolveram uma pesquisa para examinar as diferenças na eleição de carreira entre homens e mulheres e a relação com a auto-eficácia percebida. Os autores selecionaram 20 profissões, consideradas como as mais representativas, às quais foram classificadas como, tradicionalmente, femininas ou masculinas. Foi perguntado aos 235 participantes (homens e mulheres) se estes se sentiam capazes de ter preparo acadêmico em cada uma das ocupações e de cumprir as tarefas profissionais. Os resultados não demonstraram diferenças significativas entre homens e mulheres no nível total de auto-eficácia para os requisitos das 20 profissões. No entanto, encontraram significativas diferenças em relação ao gênero quando separaram as profissões em tradicionais e não-tradicionais. Especificamente, os resultados obtidos mostraram que as mulheres não se sentiam tão capazes frente às profissões que historicamente eram consideradas masculinas, diferentemente dos homens que se julgavam capazes em todas as profissões elencadas. Esta evidência mostrou que a escolha de carreira estava sendo mediada pelo julgamento pessoal em relação à capacidade para exercício de uma profissão que, por sua vez, foi construída a partir de influência de condições históricas e sociais.

Em um trabalho posterior, Betz & Hackett (1983) estudaram o constructo da auto-eficácia aplicada às habilidades matemáticas e à eleição de carreira de estudantes

universitários. Esta pesquisa foi desenvolvida com objetivo de testar duas hipóteses: a) que os estudantes do sexo masculino possuíam crenças mais fortes que os estudantes do sexo feminino em relação à Matemática; b) que a auto-eficácia em Matemática estava fortemente relacionada com as decisões de carreira, mais especificamente, na eleição de carreiras relacionadas à área das ciências. Os resultados demonstraram uma forte relação entre as percepções de auto-eficácia para Matemática e para a eleição de carreiras relacionadas à área de exatas. Os estudantes que obtiveram maiores pontuações, na medida de auto-eficácia para Matemática, tinham uma maior tendência a eleger carreira relacionada à ciência do que aqueles que obtiveram menores índices de auto-eficácia para a Matemática. Os estudantes que obtiveram maiores índices de auto-eficácia também informaram menores índices de ansiedade em relação à Matemática e percepções mais positivas acerca da utilidade da Matemática. Foi identificado, também, que as percepções de auto-eficácia para Matemática das mulheres foram significativamente menores que as dos homens.

Com a elaboração de outras pesquisas (HACKETT, 1985; HACKETT; LENT, BROWN, & KARIN, 1984 A; LENT, BROWN, LARKIN, 1984 B; LENT, LÓPEZ, BIESCHKE, 1991; LENT, LÓPEZ & BIESCHKE, 1993) foi possível identificar que as crenças de auto-eficácia atuam como moderadores das diferenças de gêneros na eleição de uma carreira de curso. Isto é, algumas profissões carregam consigo alguns modelos de capacidade, construídas socialmente, estas também poder ser relacionadas ao gênero. Pode-se destacar que o julgamento em relação à própria capacidade parece ser mais significativo para escolha, no entanto, este também pode estar relacionado aos padrões sociais da profissão.

Além disso, outros constructos como: metas e expectativas de resultado mostraram-se como fatores explicativos para o desenvolvimento de carreira (LENT, BROWN, LARKIN, 1984 b). Lent, Brown, & Larkin, (1984 a), em uma pesquisa com adolescentes, identificaram relação intensa entre os objetivos traçados para a carreira, expectativa de resultados e crença na sua capacidade (auto-eficácia profissional), sendo que esta relação estava intrinsecamente conectada ao desenvolvimento de interesse e escolha de carreira a ser seguida. Além disso, o desempenho profissional (os resultados obtidos na profissão) também foi relacionado às crenças na capacidade para exercício profissional, e a percepção de barreiras e suportes neste domínio (LENT, BROWN, LARKIN, 1984 b).

Pautados nesses resultados e nas perspectivas teóricas que atrelavam a auto-eficácia ao desenvolvimento de carreira, os pesquisadores Robert Lent, Steven Brown e Gail Hackett realizaram inúmeros estudos a partir da “path analysis”, para comprovar as hipóteses causais levantadas em estudos anteriores, sem manipular as variáveis independentes (OLAZ, 2003). A partir destes resultados publicaram em 1994, uma monografia no *Journal of Vocational Behavior* (nº 45) que explicava o desenvolvimento de carreira a partir da teoria social cognitiva (LENT; BROWN; HACKETT, 1994). Este modelo foi denominado de teoria social cognitiva de carreira (TSCC). Vale ressaltar que os autores desenvolveram três modelos explicativos, porém, inter-relacionados que dão a idéia de totalidade no processo de desenvolvimento de carreira. Estes modelos são:

- Modelo de desenvolvimento de interesse;
- Modelo de eleição de carreira;
- Modelo de rendimento.

Todos estes modelos enfatizam três componentes: a) as crenças de auto-eficácia; b) as expectativas de resultado; c) as metas. Incorporam, também, outras variáveis pessoais (como atitudes, gênero e etnia) e variáveis contextuais (como o ambiente de aprendizagem e de formação) com o objetivo de explicar a forma pela qual estes diferentes elementos se interrelacionam e afetam os interesses vocacionais, a escolha de carreira e o posterior rendimento dos indivíduos (OLAZ, 2001). As pesquisas demonstram que à medida que o julgamento pessoal, acerca de si mesmo, é mais eficaz, determinadas profissões são consideradas como opções de carreira apropriadas. Para isto, o sujeito leva em consideração se a preparação educacional que teve foi suficiente e condizente com a trajetória ocupacional escolhida (LENT; BROWN; HACKETT, 1994).

Esta relação entre interesse, escolha e rendimento só é possível, porque a auto-eficácia percebida exerce sua influência por meio de quatro processos principais (cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção), como já citados. Desta forma, as crenças e os julgamentos dos estudantes, em suas eficácias, regulam seus próprios aprendizados e em relação às atividades acadêmicas determinam suas aspirações, seu nível de motivação e seu rendimento acadêmico (BANDURA, 1993), já em relação à carreira, os julgamentos pessoais regulam as escolhas profissionais e o envolvimento nas atividades, na área

escolhida (LENT, BROWN & HACKETT, 1994). A Figura 2 permite visualizar, de forma simplificada, a que os constructos chaves desta perspectiva são relacionados.

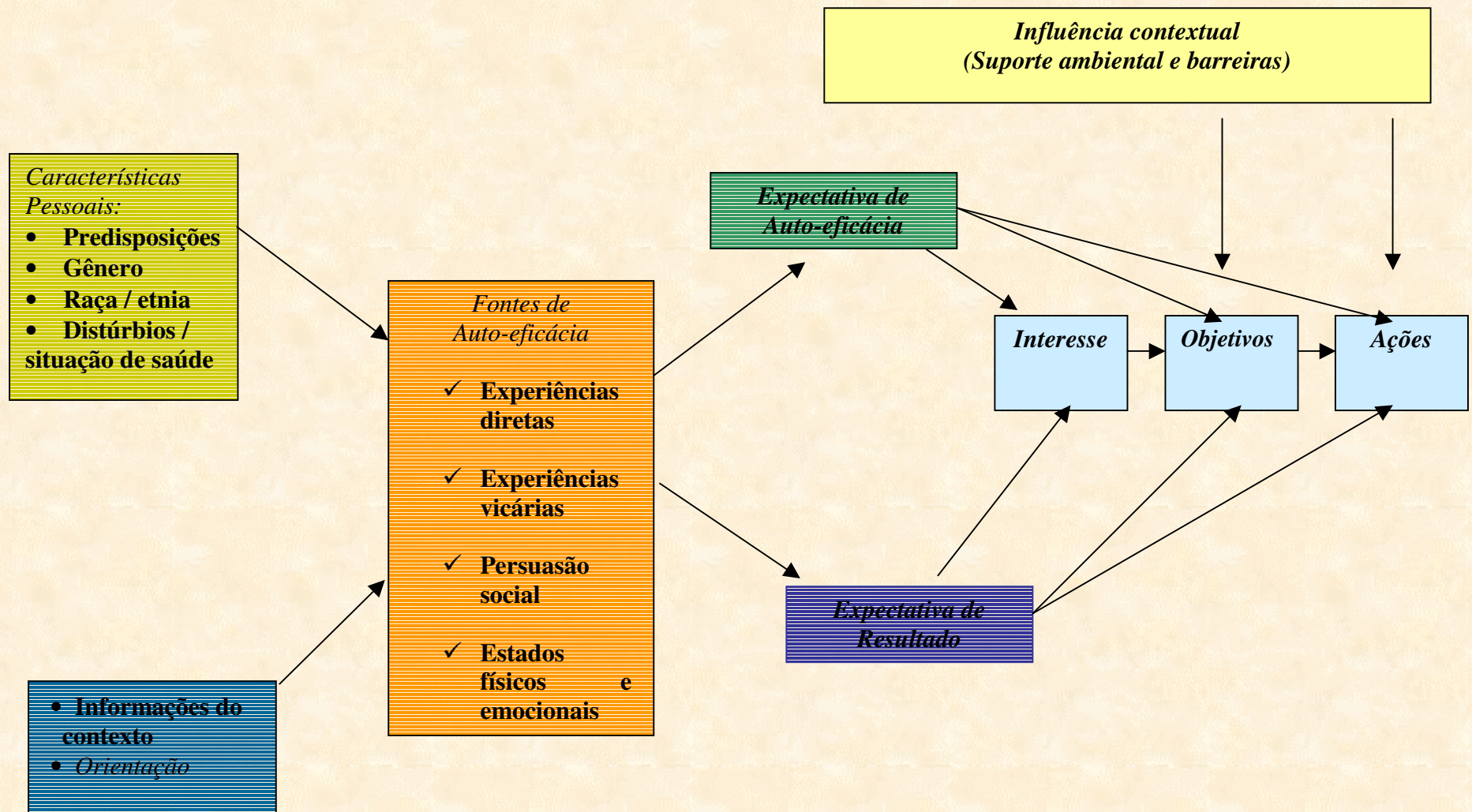


Figura 2: Modelo geral explicativo da teoria social cognitiva de carreira de Lent, Brown & Hackett (1999, p.135)

As características pessoais do sujeito (como: predisposição, gênero, raça /etnia, e situação de saúde) mantêm relação direta com as fontes de percepção de auto-eficácia, ou seja, estas variáveis pessoais podem influenciar a forma como os sujeitos adquirem informações sobre a sua capacidade (fontes de percepção de auto-eficácia). Por outro lado, encontram-se as informações que o sujeito tem do contexto e as orientações que este recebe ao longo da sua trajetória de vida, que por sua vez, também influenciam as fontes de percepção de eficácia.

A Figura 2 apresenta as flechas que unem os diferentes constructos em uma só direção. Contudo, os autores deste modelo fazem ressalvas, ao longo do texto, que expressam que apesar das setas apresentarem um único sentido, estas devem ser interpretadas como sendo de duplo sentido, o que daria a idéia de retroalimentação, em congruência com o constructo. O processo social cognitivo sobre desenvolvimento de carreira é conceituado como contínuo e recíproco, seguindo o princípio da reciprocidade triádica postulada por Bandura (1996).

Ainda na Figura 2, é possível observar que as fontes de auto-eficácia vão alimentar tanto as percepções de auto-eficácia, quanto a expectativa de resultado. A diferença entre estes dois constructos reside no fato de que a auto-eficácia relaciona-se com os juízos acerca das próprias capacidades pessoais de resposta (Realmente posso fazer isso?), enquanto que as expectativas de resultado referem-se às conseqüências imaginadas se fossem realizadas determinadas condutas (Se fizesse isto, o que pode acontecer?). Diante desta distinção, o modelo nos mostra que a auto-eficácia e as expectativas de resultado têm relação direta com os objetivos vocacionais elencados, assim como com os interesses e as ações neste domínio.

Contudo, vale ressaltar que tanto os objetivos vocacionais como as ações também sofrem influência direta da percepção de suporte social e de barreiras percebidas, isto é, se o indivíduo pretende fazer algo, surge o questionamento sobre as barreiras que poderá enfrentar, e aos suportes que poderá ter, diante disto, pode orientar em diferentes direções seu objetivos e ações. Este é um fator de extrema relevância e que está relacionado com os suportes financeiros, emocionais e até sociais que o sujeito levará em conta neste momento de decisão.

As relações propostas por este modelo são decorrentes de uma pesquisa de meta-análise apresentada por Lent, Brown e Hackett (1994), de três estudos com amostras totais superiores a 300 sujeitos (não foram incluídas investigações não publicadas e também investigações que utilizavam variáveis consideradas por algum modelo teórico, que não este adotado). Os dados obtidos confirmaram a hipótese de que a combinação de crenças de auto-eficácia e expectativas de resultados explica os interesses vocacionais melhor do que cada constructo separado. Em todos os estudos foram identificadas fortes correlações entre os constructos, validando-se a hipótese inicial da pesquisa. Além deste estudo, foram desenvolvidas outras pesquisas anteriores que já confirmavam esta hipótese de que a auto-eficácia e as expectativas de resultados explicam o desenvolvimento de carreira (LENT, LÓPEZ & BIESCHKE, 1991,1993).

Como estabelece a teoria social cognitiva de carreira (LENT, BROWN & HACKETT, 1994), as habilidades relacionam-se com interesses, esta relação foi significativa na pesquisa de meta-análise e fortemente mediada pelas crenças de auto-eficácia. Olaz (2001), ao realizar uma análise de correlação parcial dos dados derivados apresentados da análise feita por Lent, Brown e Hackett (1994), também identificou a característica mediadora da auto-eficácia.

Tendo em vista a importância da auto-eficácia no processo de desenvolvimento de carreira, confirmado pela literatura descrita anteriormente, e as características do processo de transição para mundo do trabalho (que abarca tanto o momento de formação no ensino superior como a adaptação ao contexto de trabalho) explicitado no capítulo 2, esta pesquisa irá abordar o domínio específico da auto-eficácia da transição para o mundo do trabalho. Ou seja, serão investigadas as crenças dos estudantes na sua capacidade em organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho (VIEIRA E COIMBRA, 2005).

Em trabalho específico sobre a visão da teoria social cognitiva da transição escola para o mundo do trabalho Lent, Brown e Hackett (1999) mostraram que nesta perspectiva teórica seis pontos são importantes, estes são interrelacionados e acontecem ao longo da formação educacional do estudante, e também se intensificam no momento da transição para o mundo do trabalho. Estes pontos devem ser levados em consideração ao se pensar a formação do aluno, de maneira global, tendo em vista que o momento de transição não

acontece apenas com o término dos estudos, mas está também relacionado com as experiências obtidas nos demais níveis de ensino. A Figura 3 apresenta estes pontos.

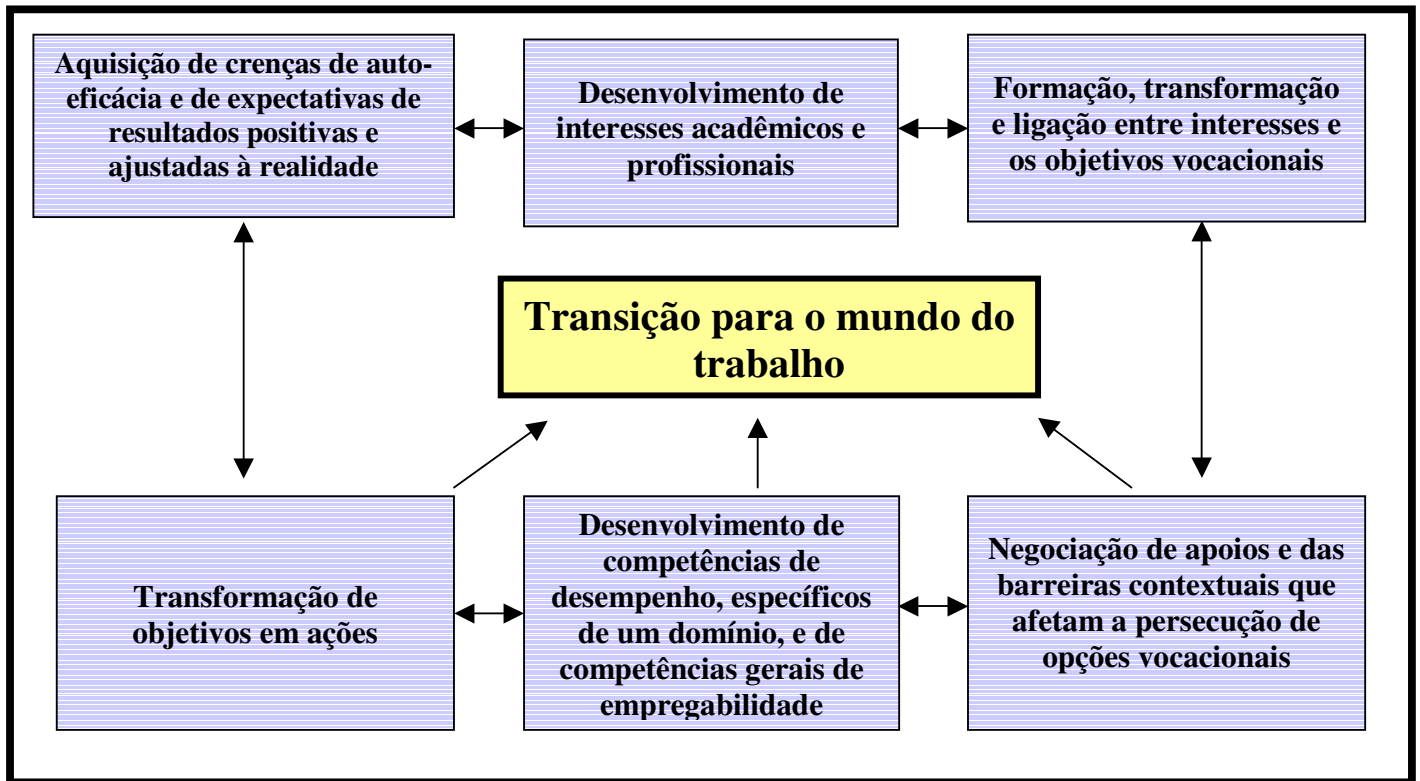


Figura 3: Tarefas evolutivas presentes no momento da transição para o mundo do trabalho, baseado na descrição de Vieira e Coimbra, 2005

Vieira e Coimbra (2005; 2006) mostram que as tarefas que estão colocadas na parte superior do quadro, são fundamentais para o processo de desenvolvimento de carreira, e estas tarefas são: *aquisição de crenças de auto-eficácia e expectativas de resultado, positivas e ajustadas à realidade; desenvolvimento de interesses acadêmicos e profissionais; e formação, transformação e ligação entre interesses e os objetivos vocacionais*. Estas tarefas mencionadas também funcionam como uma base de extrema relevância para uma transição bem sucedida, para o mundo do trabalho. Estas tarefas capacitam os estudantes a identificarem interesses e alternativas de escolha potencialmente satisfatória e proporcionam o envolvimento em tarefas de aprendizagem variada (VIEIRA & COIMBRA, 2006, p.15). Estas tarefas estão ligadas entre si, e de forma indireta à transição para o mundo do trabalho, porque mantêm uma relação direta com as tarefas

colocadas na parte inferior, e estas sim mantêm relação direta com a transição para o mundo do trabalho.

Neste sentido, as tarefas colocadas na parte inferior, que são: *transposição de objetivos em ações; desenvolvimento de competências de desempenho, específicos de um domínio, e de competências gerais de empregabilidade; e negociação de apoio e de barreiras contextuais que afetam a persecução de opções vocacionais* interferem diretamente do processo de transição. Estas tarefas são de suma importância para o indivíduo no momento de obtenção de um emprego porque são habilidades requeridas na situação de procura por emprego e valorizadas pelos próprios empregadores, além de ser habilidades requeridas em outras dimensões da vida do estudante.

O momento específico de transição para o mundo do trabalho não tem sido muito discutido em âmbito nacional. Foram identificados alguns trabalhos nacionais (TEIXEIRA, 2002; BARDAGI, 2004; FRISCHENBRUDER, 1999). No entanto, o foco destes trabalhos não era a auto-eficácia da transição, mas a auto-eficácia, como crença na capacidade geral do indivíduo, o conceito não abordava especificamente o momento da transição para o mundo do trabalho. Ressalta-se, que todos estes trabalhos identificaram que a auto-eficácia configura-se como um fator muito importante para o comportamento dos estudantes, neste momento de formação, mas não realizaram investigações em um domínio específico, o que é um princípio da teoria social cognitiva.

Como explicita Vieira e Coimbra (2006), mais do que entender a transição para o mundo do trabalho como algo isolado, que acontece somente com a iminência da finalização dos estudos, a teoria social cognitiva entende que esta transição ocorre gradualmente durante os anos da graduação e posteriormente também, seguindo os pressupostos do desenvolvimento de carreira. Segundo Lent, Hackett e Brown (1999), a transição para o mundo do trabalho é um elemento mais global do processo de desenvolvimento vocacional, precedido por um extenso período de preparação, que acontece durante os anos de frequência a um curso do ensino superior e é procedido por um período de ajustamento ao trabalho e a outros papéis de vida que serão exigidos do sujeito.

A auto-eficácia e outros fatores estão sendo apontados como facilitadores no momento de obtenção de uma posição no mundo do trabalho, por estudantes do ensino superior. Um

exemplo é a pesquisa de Moynihan et al (2003), realizada longitudinalmente com 187 estudantes deste nível de ensino, com o objetivo de investigar a relação entre crenças de auto-eficácia, número de entrevistas de seleção realizadas e resultados da busca de empregos. Os resultados indicaram que a auto-eficácia em relação à busca de emprego é positivamente relacionada com o número total de ofertas de emprego recebidas e o número, de ofertas de emprego, recebido na área desejada. Outra pesquisa foi realizada por Blau (1994), com 114 trabalhadores hospitalares, 103 gerentes farmacêuticos e 418 estudantes concluintes do ensino superior americano (graduating college seniors) com o intuito de testar duas medidas dimensionais para o comportamento de busca de emprego. A autora identificou, que a intensidade na procura de emprego, a competência na candidatura de empregos por meio de diferentes fontes de recrutamento e a preparação para entrevistas de empregos são facilitadores para a obtenção efetiva do emprego. Neste mesmo sentido, Caíres e Almeida (2001) desenvolveram pesquisas com estudantes concluintes portugueses e identificaram que os estágios e as experiências pré-profissionais, dentro ou fora da área de formação no curso, também são facilitadores da obtenção de emprego.

Desta forma, pode-se identificar que, apesar de acontecer indiretamente, sem a nomeação do constructo, a exploração vocacional também foi relacionada ao sucesso na obtenção de um emprego. Werbel (2000) confirma esta relação ao realizar uma pesquisa com 219 estudantes do ensino superior sobre a exploração de carreira, a intensidade da procura de emprego e a efetivação da procura de emprego. Os resultados mostraram que a exploração de carreira é um importante e fundamental comportamento para a obtenção de um emprego efetivo. Tendo em vista estes resultados pergunta-se, qual é a tipo de relação entre auto-eficácia no momento da transição para o mundo do trabalho, constructo relacionado ao desenvolvimento de carreira e os comportamentos de exploração de carreira?

A ligação entre a auto-eficácia e os comportamentos exploratórios foi investigada por Blustein (1989). O autor baseou-se em achados de um estudo anterior que identificou que a motivação intrínseca está relacionada com a exploração de carreira (Blustein, 1988). A pesquisa realizada em 1989 tinha como objetivo identificar e selecionar os fatores internos que podem estar associados a uma propensão inerente para o sujeito engajar-se na

exploração de carreira. O autor visava confirmar a seguinte hipótese: Que clareza de objetivos e altas crenças de auto-eficácia sobre decisão de carreira podem ser associadas com atividades exploratórias no fim da adolescência e na jovem adultez. A pesquisa foi realizada com 106 estudantes do ensino superior, com idade média de 19,9 anos. Foram utilizados três instrumentos na coleta dos dados, o primeiro foi uma escala que media a estabilidade do objetivo de carreira, o segundo instrumento media a auto-eficácia de decisão de carreira (TAYLOR E BETZ, 1983) e o terceiro media os comportamentos de exploração de carreira (STUFF, 1983). A análise estatística dos dados indicou que as crenças de auto-eficácia para decisão de carreira e a clareza nos objetivos são positivamente associadas a atividades exploratórias; e são minimamente associadas a gênero e idade. Segundo Bluestein (1989):

“Quando se explora a escolha da carreira, o fator específico de domínio na área da atividade exploratória, como definido pelas crenças de auto-eficácia, parece ter um papel mais central do que um fator mais global, definido pela instabilidade do objetivo” (p.201).

Enfim, a pesquisa descrita acima demonstra relação entre auto-eficácia de decisão de carreira e comportamentos exploratórios. Mas, levando-se em consideração a especificidade da transição para o mundo do trabalho apresentado anteriormente, pergunta-se: como é a relação entre os comportamentos de exploração de carreira e a auto-eficácia da transição para o trabalho em licenciandos concluintes do ensino superior? De que tipo é esta relação?

Em suma, esta pesquisa pretende identificar as crenças de auto-eficácia na transição para o trabalho segundo gênero, situação de trabalho e área de conhecimento do curso, identificar a relação existente entre os comportamentos de exploração de carreira e a auto-eficácia na transição para o trabalho dos estudantes universitários. E desta forma proporcionar dados que permitam repensar e apontar alternativas reais e efetivas à transição para o mundo do trabalho de estudantes concluintes no contexto nacional, especialmente vinculados à formação docente.

4. Objetivo

Analisar as crenças de auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho de estudantes licenciandos do último ano do ensino superior segundo o gênero, situação de trabalho e área de conhecimento do curso e caracterizar a relação entre auto-eficácia no domínio investigado e comportamentos de exploração de carreira. Para que este objetivo principal seja alcançado foram elencados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar, descrever e analisar a auto-eficácia de transição para o mundo do trabalho dos estudantes, por gênero, situação de trabalho e área de conhecimento;
2. Identificar, descrever e analisar os comportamentos de exploração de carreira dos estudantes;
3. Caracterizar a relação entre auto-eficácia de transição para o mundo do trabalho e comportamentos de exploração de carreira.

5. Método

Esta pesquisa é uma pesquisa descritiva e com delineamento correlacional (CAMPOS, 2004) em um dos objetivos, isto é, busca descrever a ocorrência conjunta de componentes dos fenômenos, neste caso a auto-eficácia da transição para o trabalho e os comportamentos de exploração de carreira.

5.1 Participantes

O estudo foi realizado com uma amostra de conveniência de alunos de graduação dos cursos de licenciatura de diversas áreas do conhecimento de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Para garantir que todos os estudantes participantes estivessem no último ano da graduação, foi feita a coleta de dados nas disciplinas de estágio supervisionado I ou II, que só podem ser realizadas no último ano da graduação.

No primeiro semestre de 2006 encontravam-se matriculados nas disciplinas mencionadas o total de 542 estudantes. Participaram da pesquisa 351 estudantes, o que representa 64,7% do universo pesquisado. Para garantir a representatividade, foram incluídos pelo menos um curso de cada área do conhecimento, que são: Artes; Ciências Exatas; Ciências Humanas e Ciências Biológicas. A Tabela 2 demonstra a distribuição dos participantes segundo a área de conhecimento.

Tabela 2: Origem dos participantes segundo área de conhecimento

Área do conhecimento	Frequência	Porcentagem
Ciências Exatas	69	19,7
Ciências Biológicas	98	27,9
Ciências Humanas	147	41,9
Artes	37	10,5
Total	351	100

Como pode-se perceber houve maior concentração dos cursos da área de Ciências Humanas (41,9%). O teste *qui-quadrado* mostrou que existe diferença significativa na

distribuição dos estudantes nas quatro áreas de conhecimento ($\chi^2 = 74,561$; g.l = 3; sig. < 0,001), o que já esperado devido ao número desigual de ingresso dos alunos nos cursos de licenciatura, na instituição pesquisada (Convest, 2006). Somente os cursos da área de Ciências Humanas conglomeram 37,5% das vagas da licenciatura, o que confirma a desigualdade na distribuição dos alunos. No Anexo I – tabela 24, está disponível a relação do número de vagas dos cursos de licenciatura no ano de 2005 da instituição pesquisada. A relação anexa deflagra a extensa variação de vagas nos cursos, visto que existe curso que oferecem 15 vagas (como é o caso do curso de Música) e outros que oferecem 70 vagas (como é o caso do curso de Química).

Dos 351 participantes, 60,1% eram mulheres. O teste *qui-quadrado* também mostrou existência de diferença significativa entre estes dois grupos ($\chi^2 = 14,080$; g.l = 1; sig. < 0,001). O predomínio de participantes do gênero feminino já era esperado dado os resultados apontados no censo da educação superior de 2005 (INEP, 2006). Neste levantamento foi identificado o aumento significativo de mulheres matriculadas no ensino superior na última década (GONÇALVES, CARREIRA, VALADAS, SEQUEIRA, 2006). Além disso, é necessário considerar que a coleta aconteceu em cursos de licenciatura, que preparam alunos para profissão docente. Ao longo da história da educação brasileira a profissão docente foi marcada pela presença do gênero feminino. Esta situação teve maior intensidade nas últimas duas décadas, quando a profissão assumiu caráter marcado pelo gênero feminino (GUEDES- PINTO & FONTANA, 2001; BRUSCHINI & AMADO, 1988).

A idade dos participantes variou entre 19 e 49 anos, com idade média de 24,56 anos e com desvio padrão de 4,26 anos. Para categorizar a idade dos alunos foram criadas três faixas etárias, a saber: de 19 a 21 anos, de 22 a 25 anos e acima de 26 anos. A Tabela 3 mostra a distribuição dos participantes nestas faixas.

Tabela 3: Faixa etária dos participantes

	Frequência	Porcentagem
19 a 21 anos	71	20,3
22 a 25 anos	185	53,1
26 anos ou mais	93	26,6
Total	349	100,0

Como pode-se perceber a maioria dos participantes enquadra-se na segunda faixa etária, ou seja, entre 22 e 25 anos (53,1%). Observa-se também que a idade dos participantes é muito próxima à idade considerada como tradicional (24 anos) durante a frequência no ensino superior no Brasil, segundo panorama do ensino superior brasileiro publicado pela Universidade de Brasília (UnB, 2006). A terceira faixa etária também ganha destaque, pois concentra aproximadamente um quarto dos participantes (26,6%).

Em relação à profissão dos pais foram elencadas diversas profissões, o que já era esperado devido ao grande número de possibilidades de atuação profissional no mundo contemporâneo. Por isso, foi realizada uma categorização das respostas levando-se em classificação da Comvest ⁶, usada em 2006, quanto à natureza das profissões. Encontra-se no anexo I – quadro 4, a distribuição das profissões dos pais em cada uma das categorias. A Tabela 4 mostra os resultados obtidos, bem como as profissões englobadas em cada uma das categorias.

Tabela 4 : Profissão dos pais, categorias, frequências e porcentagens

Categorias	Pai		Mãe	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
I - Altos cargos políticos administrativos, proprietários e dirigentes de organização e empresas de grande porte e assemelhados.	0	0	1	0,3
II -Profissionais de Nível Superior, Profissionais Liberais, Gerentes e Diretores, Proprietário de empresas de médio ou pequeno porte.	113	32,9	58	17,6
III - Posições de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais e assemelhadas,	93	26,9	77	23,0

⁶ Comvest – comissão permanente para vestibulares, da instituição em que a pesquisa foi realizada.

Proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais/industriais, empresas de serviços, agropecuárias etc.				
IV - Profissões Técnicas de Nível Médio, ocupações não manuais de rotina e assemelhadas.	29	8,4	28	8,3
V - Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.	1	0,3	11	3,2
VI - Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.	70	18,6	28	8,2
VII - Ocupações manuais não especializadas	0	0	8	2,2
VII - Ocupações do lar	27	7,8	126	35,1
Não responderam	18	5,1	14	4,2
Total	351	100	351	100

Pode-se perceber na Tabela 4, que as profissões dos pais pertencem estão concentradas nas categorias II e III, em relação às mães houve concentração nas categorias III e VII, com destaque às ocupações do lar (35,1%). Outro dado de caracterização dos pais que chama atenção refere-se ao número de pais (26,9%) e mães (23%) que exercem posições de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais e assemelhadas (categorias III e IV). Analisando-se as profissões indicadas pelos participantes nestas categorias, identificou-se o predomínio de resposta em relação à profissão de professor. Vale ressaltar que, 13,7% dos participantes indicaram que as mães exercem atividade docente e 9,5 % indicaram que os pais exercem atividades docentes.

A concentração da profissão dos pais, em geral, nas categorias II e III também pode ser entendida frente à escolaridade dos pais. Os dados estão evidenciados na Tabela 5, que sintetiza a distribuição da escolaridade dos pais segundo o nível de ensino.

Tabela 5: Escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	Pai		Mãe	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Nunca estudou	5	1,4	2	0,6
Ensino fundamental I (1ª a 4ª série)	56	16,0	53	15,2
Ensino fundamental II (5ª a 8ª série)	36	10,3	42	12,0
Ensino médio	84	24,1	102	29,2
Ensino superior	164	47,0	150	43,0
Não sabe	4	1,1	0	0
Não respondeu	2	0,6	2	0,6
Total	351	100,0	351	100,0

A análise da Tabela 5 mostra que grande parte dos pais dos sujeitos pesquisados, próximo da metade, frequentou o ensino superior. Este dado permite inferir que de alguma forma, uma parcela dos participantes, já tinha conhecimento da estrutura do ensino superior antes mesmo de ingressar na instituição universitária, o que não os caracterizam como estudantes de primeira geração. Porém, percebeu-se que 53% dos pais tinham formação em outro nível educacional, sem ser o ensino superior. Isso demonstra que uma situação muito equilibrada, na qual existe uma parcela dos estudantes com conhecimento anterior dos pais sobre o ensino superior e outra não.

No que se refere à situação de trabalho dos participantes, 63,7% declara exercer atividade remunerada atualmente. Deste conjunto de estudantes (n=223) somente 33,6% exerciam atividades relacionadas à docência. Além disso, 38,4% dos participantes afirmaram ter experiência docente anterior. Uma outra informação versa sobre o fato de que 78,3% dos participantes indicaram que pretendem seguir a carreira docente após o término da graduação.

Vale ressaltar que os participantes do estudo têm a possibilidade de cursar a licenciatura em concomitância com as disciplinas do bacharelado, ou até mesmo obter a formação na modalidade bacharelado e reingressar posteriormente na universidade para requerer a formação na licenciatura. Por isso, existe a possibilidade de atuação em outras áreas de trabalho para além da docência. Ou seja, os dados demonstram que aproximadamente 78% dos participantes pretendem seguir na carreira docente, confirmando o interesse da atuação em sua área de formação no ensino superior.

5.2 Instrumentos

Foram utilizados dois diferentes materiais na coleta de dados com a finalidade de atingir os objetivos desta pesquisa: 1) Escala de Auto-Eficácia na Transição para o Trabalho adaptada para a realidade brasileira AETT-Br (SOARES, POLYDORO & VIEIRA 2006) – Anexo 2; Escala de Comportamentos de Exploração de Carreira ECC (BARDAGI, TEIXEIRA & HUTZ, 2007) – Anexo 2.

A estrutura do instrumento AETT-br é dividida em duas partes, a primeira destinada à caracterização dos sujeitos e a segunda parte destinada aos itens da escala no formato likert

de 1 a 6 pontos (1=nada confiante e 6=totamente confiante). Na primeira parte é solicitado que o participante responda as seguintes informações pessoais: gênero, idade, curso, estudante portador de necessidades especiais, situação de trabalho anterior e atual, horas de atividade de trabalho anterior e atual e a intenção de atuar como docente.

A escala de auto-eficácia na transição para o trabalho foi desenvolvida inicialmente por Vieira e Coimbra (2005) em Portugal. Apesar deste instrumento ser construído na mesma língua (o português), foi necessária adaptação (SOARES, POLYDORO & VIEIRA, 2006 a) e validação (SOARES, POLYDORO & VIEIRA, 2006 b) para a realidade brasileira, uma vez que existem grandes diferenças culturais e sociais nestes dois países. Este instrumento tem como objetivo mensurar as crenças dos estudantes na sua capacidade em organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho, ou seja, a crença de auto-eficácia na transição para o trabalho.

Em estudo de validação da AETT em Portugal foram identificados três fatores explicativos: auto-eficácia na adaptação ao trabalho (α 0,94, variância 41%), auto-eficácia na regulação emocional (α 0,94, variância 9%), auto-eficácia na procura de emprego (α 0,84, variância 6%). No estudo de validação da AETT-Br, no Brasil, também foram identificados três fatores explicativos para os itens, similares aos identificados no contexto de Portugal por Vieira e Coimbra (2005). Além disso, obteve-se um forte índice de consistência interna, o α de Cronbach foi de 0,94. A Tabela 6 mostra a disposição dos itens em cada fator, o valor do α de Cronbach e a porcentagem da variância explicada.

Tabela 6: Caracterização dos fatores da Escala AETT – Br

Fatores	Descrição	Itens	alpha	variância
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	Confiança percebida na capacidade de adaptação ao mundo trabalho (14 itens)	27, 26, 16, 23, 11, 4, 21, 8, 9, 2, 13, 5, 30, 28	0,91	22%
Auto-eficácia na regulação emocional	Confiança percebida na auto-regulação emocional no processo de procura de emprego (8 itens)	9, 31, 17, 12, 14, 18, 22, 24.	0,93	18 %

Auto-eficácia na procura de emprego	Confiança percebida no desempenho de comportamentos de procura de emprego (6 itens)	5, 1, 20, 3, 7, 10	0,85	11 %
-------------------------------------	---	--------------------	------	------

Fonte: SOARES, POLYDORO & VIEIRA 2006, a.

Os itens 6, 15 e 29 (*Selecionar os empregos que mais me interessam; Definir com segurança a carreira que pretendo seguir; Conseguir orientação junto a Serviços de apoio da minha instituição – Ex: Serviço de atendimento ao estudante, serviço de orientação*) não obtiveram saturação maior que 0,5, por isso foram eliminados da versão final da AETT-Br. Em consequência, os valores obtidos nestes itens foram desconsiderados na análise dos dados desta pesquisa.

Vieira, Maia e Coimbra (2007), ao realizarem uma pesquisa de análise fatorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho em Portugal, identificaram correlações entre três fatores. Além disso, o item 5 “*adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho*” é aquele que melhor representa a auto-eficácia na adaptação ao trabalho ($R^2 = 0,67$). O item 18 “*não desanimar perante as dificuldades encontradas na procura de emprego*” é aquele que melhor representa a auto-eficácia na regulação emocional ($R^2 = 0,78$). Por sua vez, o item 20 “*inscrever-me em empresas de recrutamento e seleção*” é aquele que melhor representa a auto-eficácia na procura de emprego ($R^2 = 0,61$).

O segundo instrumento utilizado na pesquisa foi uma Escala de Exploração de Carreira (EEC) desenvolvida por Teixeira, Bardagi, Hutz (2007)⁷. Os itens do instrumento foram criados a partir das definições de exploração vocacional de si e exploração vocacional do ambiente, conforme indicado em Stumpf e colaboradores (1983) e Flum e Blustein (2000). Alguns itens foram inspirados no *Career Exploration Survey* (CES; STUMPF, COLARELLI & HARTMAN, 1983), e outros foram elaborados a partir da

⁷ O instrumento ECC foi obtido antes da publicação de sua versão final. Foi feito contato com os autores e obteve-se acesso a uma versão preliminar, classificada na publicação de 2007 como segunda versão do instrumento, durante o primeiro semestre de 2006.

literatura na área de exploração vocacional e da prática dos autores em orientação profissional com universitários.

A EEC é composta por 26 itens (13 para avaliar exploração do ambiente e 13 para avaliar exploração de si). Os itens de 1 a 13 correspondem ao fator exploração do ambiente e os de 14 a 24 ao fator exploração de si. A chave de respostas utilizada é uma escala likert de cinco pontos, com as seguintes opções: 1 - Raramente ou nunca; 2 - Poucas vezes; 3 - Com alguma frequência; 4 - Frequentemente; 5 - Muito frequentemente ou sempre.

Teixeira, Bardagi e Hutz (2007) realizaram um estudo com 384 estudantes universitários com a finalidade de validar a escala. A tabela 7 contém os resultados obtidos na análise fatorial da pesquisa.

Tabela 7: Caracterização dos fatores da EEC

Fatores	Descrição	Itens	<i>alpha</i>	Variância
Exploração do ambiente	Comportamentos que visam obter informações sobre o mundo ocupacional e do trabalho	1 a 13	0.89	31,4%
Exploração de si	Comportamentos que produzem reflexões ou maior auto-conhecimento sobre características de personalidade, interesses, habilidades, valores e influências relacionadas à escolha ocupacional.	14 a 26	0.85	12,1%

Fonte: Teixeira, Bardagi e Hutz, 2007

A Tabela 7 mostra que a escala de Exploração de Carreira obteve bons índices de validade interna, além disso, foi identificado alto poder de variação explicada (43,5%). Tendo em vista estes resultados, optou-se pela não realização de um pré-teste ou até mesmo da validação do instrumento, pois considerou-se que este já estava bem adaptada para a população brasileira.

Em síntese, para alcançar os objetivos mencionados no estudo foram utilizadas duas escalas com altos e adequados índices estatísticos, o que as tornam válidas para mensurar os conceitos problematizados na pesquisa (auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho e comportamentos de exploração de carreira).

5.3 Procedimento de coleta dos dados

É importante mencionar que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da instituição pesquisada, com o seguinte número de aprovação 0067.0.0145.000-06.

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2006, coletivamente em situação de sala de aula. Foi escolhida a disciplina Estágio Supervisionado I ou II, por ser a única disciplina que o estudante pode realizar, de acordo com sistema de créditos obrigatórios da instituição, somente no último ano da graduação. Portanto, todos os professores das disciplinas Estágio Supervisionado I ou II foram contatados, pessoalmente ou por e-mail, e foi explicitado o objetivo da pesquisa e consultados sobre a possibilidade da coleta dos dados. Em caso afirmativo, foi feito um agendamento prévio para visita da pesquisadora.

A coleta acontecia no início da aula, ou em horário determinado pelo docente. A participação na pesquisa foi voluntária. A identificação do sujeito foi solicitada somente como medida para garantir que se acaso este desistisse de participar da pesquisa o seu dado pudesse ser eliminado.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa, de acordo com os critérios éticos preconizados pela Resolução 196/96, os participantes desta foram orientados sobre o objetivo da pesquisa, bem como sobre seu o envolvimento. Para tanto, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide anexo II), que se constitui de um documento que visa a esclarecer ao participante do estudo, sobre o tema da pesquisa, bem como seus objetivos, além de garantir que o uso das informações obtidas por meio da pesquisa será, estritamente, científico e confidencial. Esse termo proporciona informações sobre a procedência do pesquisador, bem como meios de estabelecer contato com o mesmo.

Em seu conteúdo estão dispostas as informações de que o participante: (1) tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida acadêmica; (2) terá sua identidade mantida em sigilo; (3) não terá nenhum ônus financeiro; (4) não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico. Além disso, este termo também explicita que os dados obtidos serão utilizados com finalidade única de pesquisa e que os resultados são sigilosos,

mas que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

A instituição em que a pesquisa foi realizada autorizou o desenvolvimento do estudo, reconhecendo-a como relevante ao âmbito institucional. Foi destacado o fato de que a realização desta pesquisa desenvolver-se-á sem desencadear prejuízos acadêmicos, pessoais, interpessoais ou vocacionais, seja para seus estudantes, para seus docentes ou para a sua estrutura curricular dos cursos.

A ordem, dos materiais entregues, foi a seguinte: 1º) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2º) Escala de Auto-eficácia na Transição para o Trabalho adaptada para a realidade brasileira (AETT-br); 3º) Escala de Comportamentos Exploratórios. A aplicação foi feita, na maioria das vezes, pela própria pesquisadora, quando isto não foi possível, os próprios docentes o fizeram. Vale ressaltar, que os professores foram devidamente instruídos para orientar os participantes. A resposta ao conjunto de materiais durou em média 20 minutos.

Todos os instrumentos foram numerados e foi-lhes atribuído um número de protocolo. Os dados foram digitados no programa estatístico informatizado SPSS (versão 12.0). A coleta e a digitação dos dados ocorreram durante os meses de Abril, Maio e Junho de 2006. As escalas com menos de 90% de itens respondidos foram excluídas (n=2). A confiabilidade da digitação dos dados foi testada a partir da escolha aleatória de 20% dos casos (LEVIN e FOX, 2004).

6. Resultados e Discussão

Considerando-se os objetivos propostos neste estudo, procurou-se, identificar e analisar a auto-eficácia de transição para o trabalho de licenciandos concluintes do ensino superior no geral e segundo as variáveis: gênero, situação de trabalho e área de conhecimento do curso. Além disso, identificar e analisar os comportamentos de exploração de carreira caracterizando sua relação com a auto-eficácia na dimensão investigada. Para isto, os dados obtidos foram submetidos a provas estatísticas descritivas e inferencial, que serão apresentadas à medida que os resultados forem discutidos.

A descrição e discussão dos resultados foram organizadas em três partes. Inicialmente serão dispostas as análises sobre auto-eficácia na transição para o trabalho, no total, e segundo as variáveis: gênero, situação de trabalho e área de conhecimento do curso. Em seguida serão apresentadas as análises sobre o comportamento exploratório e por último as análises correlacionais entre os dois constructos investigados, no total.

6.1 Auto-eficácia na transição para o trabalho

Conforme mencionado na seção anterior, a auto-eficácia na transição para o trabalho foi mensurada por meio da versão brasileira da AETT-br (Escala de Auto-Eficácia da Transição para o Trabalho), adaptada e validada por Soares, Polydoro & Vieira (2006 a, b). Este instrumento utiliza uma chave de resposta no formato likert de 1 a 6 pontos, sendo que quanto menor valor obtido, menor intensidade da crença de auto-eficácia na transição para trabalho, sendo o inverso verdadeiro. Vale ressaltar que, segundo as proposições de Bandura (1997), as crenças não são estáveis, por isso os valores obtidos dizem respeito ao momento em que os dados foram coletados.

Ao realizar a análise descritiva das respostas do instrumento AETT-Br, identificou-se que o valor médio obtido foi de 4,75 com um desvio padrão de 0,696. Esse dado indica que a média geral obtida foi superior ao ponto médio que seria próximo ao número três. Este resultado demonstra que, em geral, o grupo de participantes tinha confiança moderada⁸ na

⁸ De acordo com a escala likert adotada o valor 1 indicava que o participante era nada confiante, enquanto o valor 6 era totalmente confiante. Assim, os pontos 4 e 5 era referentes à percepção moderada da confiança.

capacidade para transição para o mundo do trabalho. Na Tabela 8 estão dispostas as médias obtidas, os valores máximo e mínimo e o desvio padrão em cada dimensão da escala AETT-br.

Tabela 8 : Valor máximo, mínimo e desvio padrão obtidos pelos estudantes na escala AETT-br

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	326	2	6	5,11	0,666
Auto-eficácia na regulação emocional	341	2	6	4,59	0,999
Auto-eficácia na procura de emprego	339	1	6	4,12	1,168
Auto-eficácia na transição para o trabalho	307	2	6	4,75	0,696

Os resultados dispostos na Tabela 8 apontam que em todas as dimensões os participantes obtiveram valores acima do ponto médio, e também foram identificadas crenças moderadas em todas as dimensões do instrumento. Isto significa dizer que os participantes obtiveram valores acima do ponto médio e crenças moderadas no geral e nas dimensões na AETT-Br .

De acordo com a Tabela 8, a dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho recebeu a maior média (5,11) e o menor desvio padrão (0,66), enquanto a dimensão auto-eficácia na procura de emprego obteve a menor média (4,12) e o maior desvio padrão (1,168). Isso indica que entre os participantes existia alta confiança no que diz respeito à adaptação ao mundo do trabalho, isto é, a nova forma de organização das relações, das funções específicas do contexto organizacional. Porém, tinham confiança mais baixa na capacidade para procurar emprego, isto é, a confiança era menor em relação aos comportamentos típicos para obtenção de uma posição no mundo do trabalho. Este dado significa dizer que apesar dos valores serem acima do ponto médio em todas as dimensões, os participantes declararam crenças mais baixas no domínio da auto-eficácia para procura de emprego. Este resultado também foi encontrado por Blau (1994) e Vieira e Coimbra (2005).

Em relação à dimensão auto-eficácia na procura de emprego, é possível identificar que o intervalo médio⁹ desta dimensão foi o único que alcançou valor abaixo da média aritmética da variação da escala, pois os valores obtidos variavam entre 2,95 a 5,28. Este resultado mostra que houve grande variabilidade de respostas, o que engloba tanto os alunos que tinham confiança menor como os alunos que tinham confiança mais alta, na capacidade do domínio problematizado.

Já na dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho observou-se que intervalo médio de resposta menor, foi entre 4,45 e 5,77. Vale ressaltar, que foi identificado o menor desvio padrão (0,66) quando comparado aos índices das demais dimensões da AETT-br. Isto demonstra que a variabilidade de respostas foi menor.

A partir dos resultados expostos na Tabela 8 é possível dizer que existe uma tendência, na amostra pesquisada, que versa sobre o nível de confiança ser acima do ponto médio. Uma possibilidade de interpretação desta tendência incide sobre a natureza da instituição em que os licenciandos realizavam a sua formação. Ter um diploma de uma universidade pública e de expressividade no território nacional pode estar associado a um otimismo dos formandos em relação às suas capacidades para transitar para o mundo do trabalho (ENGE, 2004, TEIXEIRA, 2002). O diploma de uma instituição de renome nacional como é o caso da instituição pesquisada, muitas vezes, é considerado como uma salvaguarda para o desemprego, visto que está associado à excelência e ao bom desempenho dos estudantes (ENGE, 2004).

Vale ressaltar que, os participantes alcançaram médias superiores do que os estudantes portugueses, em geral, e em todas as dimensões da auto-eficácia na transição para o trabalho em estudo comparativo entre estas duas populações (VIEIRA, POLYDORO, SOARES & COIMBRA, 2007). Além disso, foram identificadas diferenças significativas no geral e na dimensão auto-eficácia na regulação emocional, sendo que os brasileiros alcançaram sempre os maiores valores. Este dado revela que as diferenças culturais entre os dois países atuam sobre a percepção de auto-eficácia no domínio investigado, além do mais, confirmam a tendência de um otimismo dos estudantes brasileiros desta amostra.

⁹ O cálculo do intervalo médio foi realizado a partir do seguinte procedimento: foi adicionado o valor do desvio padrão à média obtida, assim foi obtido o valor máximo. Depois foi subtraído da média obtida o valor do desvio padrão e obtido o valor mínimo. Entre os pontos máximo e mínimo foi identificado o intervalo médio de resposta.

A partir dos pressupostos da teoria social cognitiva é possível inferir que a informação de que os estudantes têm confiança na capacidade na transição para trabalho, seja proveniente das diferentes fontes de informação da auto-eficácia: experiências vicárias, estados físicos e emocionais, persuasão social e/ou de experiências diretas (BANDURA, 1997, 2001). Uma linha de argumentação poderia supor que a informação sobre a capacidade dos estudantes concluintes seja proveniente de algumas situações do cotidiano que transmitam a idéia de que eles têm a capacidade para se adaptarem no mundo do trabalho, procurarem emprego e regularem as suas emoções frente ao contexto organizacional e até mesmo por experiências pessoais neste domínio. Levando em consideração a situação da instituição pesquisada pode-se relacionar que estas informações sobre as capacidades dos estudantes também podem ser disseminadas por meio da mídia e da própria cultura institucional. Uma vez que esta instituição se destaca nacionalmente pela sua participação em pesquisas e inovação tecnológica, e está constantemente na mídia. Uma informação que ilustra este fato é que a faculdade de educação desta instituição, responsável parcial pela formação dos licenciandos, recebeu um prêmio de empregabilidade e inserção no mercado de trabalho promovido por um banco e uma editora brasileira por três anos consecutivos (GUIA DO ESTUDANTE, 2007), este é um exemplo de informação disseminada em todo o território nacional que poderia influenciar as crenças dos estudantes sobre a capacidade de obterem um emprego. Esta premiação demonstra que os estudantes desta faculdade foram considerados com maiores habilidades de empregabilidade quando comparados aos demais estudantes brasileiros, no entanto, identificamos no presente estudo que os licenciados têm crenças moderadas em relação à própria capacidade para procurar emprego.

Outra fonte de informação que pode estar retro-alimentando as crenças dos estudantes são as próprias experiências diretas do sujeito. Encontrar um emprego em um país como o Brasil, é algo muito concorrido, existe muito mais procura por um emprego do que ofertas no mundo do trabalho (WICKERT, 2006). No entanto, uma formação acadêmica de qualidade, que desenvolve habilidades de diversas naturezas, pode englobar diversas experiências curriculares e extracurriculares que possibilitem a informação de que o indivíduo possui as habilidades que são valorizadas no mundo do trabalho. Esta proposição é confirmada pelos resultados de Pachane (2004), quando realizou investigação, com

estudantes da mesma instituição dos participantes desta pesquisa. Segundo a autora, os universitários mencionaram que a experiência universitária propiciou-lhes conhecimento melhor, percebendo suas limitações e o reconhecimento de suas capacidades para realizarem coisas que antes não haviam imaginado serem capazes de realizar. Este fato mostra que a própria vivência universitária, desta instituição, pode fortalecer o sentimento de capacidade dos estudantes quanto às tarefas acadêmicas e profissionais.

Vale frisar que, a coleta dos dados ocorreu antes da formatura, é possível que neste momento os respondentes ainda não tivessem dimensão das dificuldades que encontrariam após o egresso da universidade. Outras pesquisas realizadas mostram que os estudantes declararam surpreender-se com as dificuldades encontradas no processo de transição e na tentativa de estabelecimento profissional, após a sua formatura (SILVA, 1997, TEIXEIRA, 2002; CALLEGARI, 2001).

Uma outra linha de interpretação dos dados pode estar relacionada à especificidade da profissão da população pesquisada, que era a docência. A literatura científica aponta que existe um momento de dificuldade que se intensifica próximo à conclusão do curso, pois existem muitas dificuldades de adaptação ao contexto de trabalho que se concentram no primeiro ano de exercício profissional, como explicitado nos modelos de desenvolvimento de carreira docente (SILVA, 1997; MOREIRA, 1995, 2002). No entanto, ao analisar as crenças de auto-eficácia na transição para o trabalho dos licenciandos pesquisados, algo marcante é que, em média, os participantes confiam moderadamente na sua capacidade neste domínio.

No entanto, é preciso destacar que o valor médio obtido na crença de auto-eficácia na transição para o trabalho não alcançou o valor máximo (6), o que indicaria que os participantes eram totalmente confiantes neste domínio. Além disso, o intervalo médio de resposta foi entre 4,05 e 5,44, indicando que a variação de resposta foi em média de 1,39. Estes dados ajudam a traçar caminhos para os questionamentos anteriores, pois manifestam que os estudantes confiavam moderadamente na capacidade na transição para o trabalho, o que pode estar relacionado com o contexto da profissão docente. Além disso, as próprias experiências universitárias ao longo da formação acadêmica e o significado da instituição freqüentada podem servir como fonte de informação para formação destas crenças.

Para complementar esta análise será apresentada a seguir a média obtida em cada item das dimensões, além de uma análise de natureza qualitativa com a intenção de compreender quais foram os aspectos que se destacaram, positiva e negativamente, em cada uma delas. A Tabela 9 mostra o valor mínimo, máximo, médio e o desvio padrão para cada item da dimensão auto-eficácia na procura de emprego.

Tabela 9: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão auto-eficácia na procura de emprego

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Inscriver-me em agências de emprego on-line	349	1	6	3,95	1,789
Procurar oportunidades de emprego na Internet	347	1	6	4,24	1,559
Responder a anúncios de emprego do jornal	346	1	6	4,28	1,445
Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta	349	1	6	3,61	1,591
Inscriver-me em empresas de recrutamento e seleção	350	1	6	4,36	1,468
Inscriver-me em agências de emprego	349	1	6	4,16	1,494
Auto-eficácia na procura de emprego	339	1	6	4,12	1,168

Como é possível observar, os itens *Inscriver-me em agências de emprego on-line* e *Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta* foram os que obtiveram menores médias, respectivamente, 3,95 e 3,61 e os maiores valores para o desvio padrão, 1,591 e 1,789. Já os maiores valores foram obtidos nos itens *Inscriver-me em empresas de recrutamento e seleção* e *Responder a anúncios de emprego do jornal*, com as seguintes médias, respectivamente, 4,36 e 4,28, e o menor desvio padrão 1,468 e 1,445. Vale ressaltar que de acordo com a análise fatorial confirmatória realizada por Vieira, Maia e Coimbra (2007) o item *Inscriver-me em empresas de recrutamento e seleção* é o item que melhor representa a dimensão auto-eficácia na procura de emprego para a população portuguesa.

Observando esses dados pode-se dizer que os itens que receberam a maior média nesta dimensão dizem respeito às formas de procura de emprego mais conhecidas e disseminadas no território brasileiro (TEIXEIRA, 2002). Frischenbruder (1999) também identificou entre

egressos do ensino superior, que as formas mais utilizadas para procurar emprego eram a busca em anúncio no jornal, a procura de empresas de recrutamento e seleção e o contato com amigos e profissionais da área.

Além disso, analisando os julgamentos que obtiveram maiores médias nesta dimensão (*Inscriver-me em empresas de recrutamento e seleção e Responder a anúncios de emprego do jornal*) é possível identificar que, em geral, estes itens fazem referência a comportamentos presenciais do estudante. Entretanto, o item Procurar oportunidades de emprego na internet obteve média de 4,24, o que mostra que apesar de não ter um componente presencial os participantes tinham confiança para executar esta tarefa. Esta relação pode ser feita uma vez que esse tipo de procura de emprego está sendo amplamente difundido na rede de computadores, porém ainda pouco utilizada na população brasileira (PEREIRA, 2007). Vale ressaltar que, esta comparação, entre crenças declaradas e comportamentos, está amparada por um dos pressupostos da teoria social cognitiva, nesta as crenças de auto-eficácia são possíveis preditoras de comportamento (BANDURA, 1997).

Também foi possível identificar que o item *Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta* obteve média de 3,61. No entanto, este item é muito parecido com o item *Responder a anúncios de emprego do jornal* que recebeu o valor médio de 4,28. Este fato pode ser entendido, considerando a presença da palavra *continuar*, ou seja, esta palavra transmite na população pesquisada a idéia de persistência mesmo após muitas tentativas sem sucesso. Isto indica que na população estudada há crenças mais altas para realizar a ação de responder a anúncios de jornal, no entanto, a crença nesta capacidade após uma possível experiência de insucesso é mais baixa. Este resultado pode ser entendido à luz da teoria social cognitiva, em que espera-se que sujeitos com altas crenças de auto-eficácia tendam a persistir frente aos obstáculos encontrados, isto é, “*com fortes crenças de auto-eficácia o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes*” (BNUNECK, 2001, P.118). Vieira e Coimbra (2005) identificaram crenças mais baixas nos itens que abordavam possível experiência de insucesso na obtenção de um emprego, em estudantes portugueses. No entanto, a coleta realizada não acompanhou esta tendência. Um exemplo é o item *Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta*, o qual não ficou abaixo do ponto três. Isso indica que mesmo após

uma experiência de insucesso os participantes continuam a confiar na capacidade para procurar um emprego. Esta situação reforça a necessidade do desenvolvimento de pesquisas transculturais, pois quais fatores poderiam levar os estudantes brasileiros ao julgamento diferente dos estudantes portugueses? Uma possibilidade de explicação seria que na coleta realizada existe a tendência dos estudantes se julgarem confiantes acima da média, ou seja, as experiências pessoais consoantes com as possibilidades apresentadas no ambiente universitário levaram a construção de crenças sobre a capacidade na transição para o trabalho.

Os resultados aqui identificados mostram que os estudantes acreditam que têm capacidade para procurar um emprego, no entanto, esta crença é a mais baixa quando comparada às outras dimensões que compõem a crença de auto-eficácia na transição para o trabalho. Neste sentido, existe possibilidade de ação que versa sobre o fortalecimento da crença de procura de emprego (BANDURA, 1997), ou seja, as instituições de ensino superior poderiam incorporar ações para desenvolver esta habilidade específica nos alunos durante o seu processo de formação, visto que concorrer à uma vaga de emprego exige mais do que somente habilidades cognitivas e intelectuais (BANDURA, 1997). Isto é, poderiam proporcionar experiências diretas aos estudantes em relação ao mundo do trabalho, ou seja, além da própria experiência universitária, que já propicia o desenvolvimento de diferentes habilidades, emerge a necessidade de desenvolver outras habilidades adaptativas que auxiliarão o sujeito no contexto das relações do mundo do trabalho. Uma forma de esta necessidade ser incorporada ao contexto acadêmico é apontada por Bardagi (2007), segundo a autora, as instituições poderiam oferecer dentro de serviços de orientação ao estudante estratégias de instrumentalização para busca de estágio e empregos, adequando-as às características do perfil do alunado de cada instituição.

Atualmente no Brasil, estas habilidades de adaptação pretendem ser desenvolvidas na realização de estágios curriculares (TEIXEIRA, 2002, BASTOS, 1997). No entanto, esta prática não está sendo muito bem avaliada pelos estudantes, pois na opinião dos mesmos este contato é muito rápido e superficial, além de não permitir a integração com o mundo do trabalho (GONDIM, 2002). Entretanto, em Portugal, Caíres e Almeida (2001) identificaram que os estágios e experiências pré-profissionais, dentro ou fora da área de

formação do curso, também são facilitadores da obtenção de emprego. Isto pode indiciar que é necessário que, as instituições formadoras revejam as propostas de desenvolvimento dos estágios, para que este momento possa configurar-se como um momento de desenvolvimento de habilidades adaptativas, além de ser uma fonte de informação sobre a capacidade dos estudantes.

Em relação aos itens do fator auto-eficácia na regulação emocional, identifica-se que todos também obtiveram valores acima da média, o que indica que os participantes confiavam nas capacidades para enfrentar os sentimentos de ansiedade, incerteza e insegurança que podem ocorrer no momento da transição para o mundo do trabalho. A Tabela 10 apresenta as médias obtidas, os valores máximo e mínimo e o desvio padrão nos itens da dimensão auto-eficácia na regulação emocional.

Tabela 10: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão auto-eficácia na regulação emocional

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas	348	1	6	4,49	1,318
Após uma recusa de emprego, conseguir lidar com a frustração.	348	1	6	4,57	1,182
Não desistir de procurar emprego, mesmo recebendo muitas respostas negativas	349	1	6	4,65	1,233
Continuar a pensar que vou encontrar trabalho após uma recusa de emprego	349	1	6	4,77	1,151
Não me deixar invadir pelo desânimo, após ter um emprego recusado	351	1	6	4,44	1,270
Não desanimar perante as dificuldades encontradas	351	1	6	4,79	1,111
Ter tranquilidade na procura de emprego	350	1	6	4,54	1,268
Depois de não conseguir um emprego, não me deixar invadir por pensamentos derrotistas	351	1	6	4,45	1,291
Auto-eficácia na regulação emocional	341	2	6	4,59	0,999

Ao analisar a Tabela 10 é possível perceber que as médias obtidas são bem próximas, isto é, a menor média obtida foi 4.44 no item *Não me deixar invadir pelo desânimo, após ter um emprego recusado* e a maior média foi 4.79 no item *Não desanimar perante as dificuldades encontradas*. No entanto, quando confrontamos este dado com o cálculo do intervalo médio desta dimensão, identifica-se um maior intervalo de respostas quando comparado as outras dimensões, os valores variam entre 3.59 a 5.58. Ou seja, a média nesta dimensão variou em 1,99, o que para uma escala de seis pontos pode ser considerada uma grande variabilidade.

Além disso, o item que recebeu menor média foi *Não me deixar invadir pelo desânimo, após ter um emprego recusado*, que recebeu maior desvio padrão ($dp= 1,27$). Enquanto o item com maior pontuação foi *Não desanimar perante as dificuldades encontradas*, este recebeu menor índice no desvio padrão ($dp=1,11$). Esta variabilidade de resposta na dimensão regulação emocional corrobora com o que foi apontado por Bandura, Caprara, Barbaranelli e cols (2003) sobre a percepção das emoções em momentos de mudanças. Segundo os autores a percepção de estados afetivos está parcialmente mediada por padrões sociais e pela própria percepção de eficácia, desenvolvida ao longo da vida do indivíduo, ou seja, existe uma interpretação pessoal das condições circundantes ao indivíduo que levam a construção e regulação das emoções. A partir deste substrato teórico é possível entender a variabilidade das respostas na dimensão auto-eficácia na regulação emocional, pois a regulação emocional está ligada intrinsecamente ao desenvolvimento de experiências e padrões pessoais. Ou seja, cada sujeito percebe as próprias emoções e as condicionam de maneira distinta. Era esperado que as respostas, neste domínio, variassem bastante, pois apesar de todos os participantes frequentar mesma instituição de ensino, estes poderiam ter diferentes repertórios relacionados à percepção de estados emocionais, desenvolvidos ao longo de sua trajetória pessoal. Esta dimensão será mais explorada no item 7.2.1 da seção dos resultados, que aborda as diferenças da AETT-Br segundo gênero.

No que se refere à dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho, foi possível verificar que, nesta dimensão, os participantes obtiveram a maior média em relação as outras dimensões da AETT-br, conforme já exposto. Na Tabela 11 é possível verificar o valor máximo e mínimo, a média e o desvio padrão no total e em cada item.

Tabela 11: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Trabalhar bem em equipe	350	1	6	5,09	0,963
Resolver problemas inesperados no meu trabalho	351	1	6	4,88	0,990
Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho	350	1	6	5,01	1,018
Atuar como profissional na carreira escolhida	350	1	6	5,09	1,071
Estabelecer um bom relacionamento com colegas de trabalho	344	1	6	5,28	0,907
Comunicar-me bem com os colegas de trabalho	349	1	6	5,03	1,038
Empenhar-me no cumprimento das minhas funções	349	1	6	5,43	0,867
Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional	345	1	6	5,12	1,019
Demonstrar segurança naquilo que faço	351	1	6	5,04	1,020
Cumprir todas as tarefas que o cargo exige	350	1	6	5,16	1,018
Identificar as minhas habilidades para o exercício profissional	351	1	6	4,91	0,992
Desempenhar bem as minhas funções no emprego	348	2	6	5,32	0,858
Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego	350	1	6	4,93	0,984
Contribuir com novas idéias num grupo de trabalho	350	1	6	5,03	1,038
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	326	2	6	5,11	0,666

O item que obteve maior pontuação foi *Empenhar-me no cumprimento das minhas funções* (5,43). Isto mostra que os participantes eram confiantes no próprio envolvimento e execução das novas funções no contexto do mundo do trabalho, uma vez que este item ficou próximo ao ponto seis da escala, que era o ponto máximo. Já o item que teve menor pontuação foi o *Resolver problemas inesperados no meu trabalho* (4,88), o que revela que os participantes tinham confiança acima do ponto médio para resolver problemas inesperados no trabalho, no entanto, esta confiança era mais baixa quando comparada aos outros itens da dimensão.

Com estes dados permite-se pensar que os estudantes, no momento de adaptação, acreditam que podem se envolver com as atividades profissionais, porém acreditam menos na capacidade para resolver problemas inesperados. Quando relaciona-se este dado frente a algumas características profissionais, é possível inferir que os participantes acreditam que têm capacidade para adaptarem-se à docência, visto que 78,3% dos pesquisados disseram pretender seguir a carreira após o término da graduação. Também foi possível identificar que o item com menor média nesta dimensão, poderia ser relacionado a uma especificidade da profissão docente (*Resolver problemas inesperados no meu trabalho*). Isto é, a profissão docente é marcada pela relação entre sujeitos e o conhecimento, o que ocasiona constantemente situações inesperadas (GUEDES-PINTO & FONTANA, 2001; GUIMARÃES, 2004; SILVA, 1997, MOREIRA 1997,2002).

Dessa forma, os dados relativos à auto-eficácia na transição para o trabalho, bem como nas demais dimensões, podem fazer interface com as pesquisas e resultados sobre auto-eficácia docente (SHAUGHNESSY, 2004; WOLFOLK, 1990; LLORESN & CIFRE, 2006). Esta possibilidade surge a partir da especificidade da população pesquisada, visto que uma das possibilidades de atuação dos licenciandos é a docência (MENESES, 2004). O construto da auto-eficácia docente refere-se ao “*julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados*” (TSCHANNEN-MORAN e WOOLFOLK-HOY, 2001, p.783).

Isso significa dizer que, apesar das médias dos itens terem sido próximas, em geral houve uma grande variação nas respostas individuais. A partir deste dado é possível inferir que entre os participantes não há uma tendência uniforme no que diz respeito à auto-eficácia na regulação emocional.

No presente estudo identificou-se que os participantes que estão realizando a formação inicial acreditam moderadamente na própria capacidade para adaptar-se ao trabalho e, em geral, na transição para o trabalho. Estes dados podem indiciar que os estudantes durante a formação inicial acreditam na própria capacidade, para procurar emprego e se adaptar ao contexto da atividade profissional que irão exercer, o que pode influenciar a sua percepção sobre a capacidade de relativa à atuação docente.

Dados apresentados pela literatura sobre auto-eficácia docente reforçam a possibilidade de relação entre o julgamento da capacidade na transição para o trabalho e atividade docente ao apresentarem que após o primeiro ano de atuação, a crença em relação à capacidade profissional docente é menor do que ao término da formação (WOLFOLK-HOY, 1990 ; LLORESN & CIFRE, 2006). Esta diferença é comumente atribuída ao enfrentamento de situações inesperadas no cotidiano escolar, que colocam em dúvida a crença estudante egresso do ensino superior na capacidade para ensinar e promover aprendizado do. É justamente no primeiro ano de atuação profissional que ocorrem as principais experiências para desenvolvimento da auto-eficácia docente (HOY E WOOLFOLK, 1990). Além disso, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) colocam que durante, a própria formação inicial os licenciandos são expostos a determinadas experiências acadêmicas, como estágios, atividades prático-reflexivas, que incidem em uma ou mais fontes de construção da percepção da auto-eficácia ligadas à docência. No entanto, quando os licenciados ingressam na atividade docente estas fontes de informação podem não ser suficientes para manter a confiança para promover aprendizagem e o ensino nos alunos. Por isso, é de suma importância que o período entre o término de formação inicial e o ingresso no mundo do trabalho docente, o licenciando encontre suporte para as suas ações e para a adaptação no novo contexto de atuação. Por isso, se faz importante conhecer as crenças sobre a capacidade na transição para o trabalho para que se possa planejar e redirecionar ações, que visem dar suporte aos estudantes durante o processo de adaptação em sua profissão.

Ressalta-se, que nesta pesquisa não foi possível identificar a diferença de julgamento entre os participantes, uma vez que a coleta de dados aconteceu em apenas um momento, o que deve ser aprofundado em futuras investigações. Todavia, analisando-se os itens da dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho é possível identificar que existe a tendência da crença neste domínio ser acima da média. Mostrando que, antes da conclusão do curso, os licenciandos da instituição pesquisada acreditam na capacidade para se adaptar aos novos tipos de relações e as novas funções a serem exercidas no mundo do trabalho.

Em suma, a análise geral e das dimensões AETT-Br expostas acima confirmam a existência de uma tendência na amostra pesquisada. Isto é, os valores obtidos demonstram que, no último ano da graduação, os licenciandos tinham crenças moderadas em relação

auto-eficácia na transição para trabalho e nas dimensões que compõem este domínio. Para que se possa realizar as comparações segundo gênero, situação de trabalho e área de conhecimento da AETT-Br, foram realizados alguns procedimentos estatísticos que serão explicitados no próximo item.

Estes dados corroboram com o estudo de Vieira, Maia & Coimbra (2007), estes autores identificaram por meio da análise fatorial confirmatória da AETT, que no instrumento existia correlação entre as dimensões. Além disso, as correlações entre as três dimensões também foram predominantemente positivas. No entanto, em relação à magnitude da correlação houve diferenças. Foram identificadas correlações moderadas entre todas as dimensões da AETT, destacando-se a correlação entre auto-eficácia da procura de emprego e auto-eficácia na regulação emocional, esta se mostrou mais elevada. Enquanto nesta coleta da AETT-br foi identificada correlação moderada somente entre auto-eficácia na regulação emocional e auto-eficácia na adaptação ao trabalho. Isso mostra que apesar do instrumento adaptado para realidade brasileira ser muito parecido com o desenvolvido em Portugal, este ainda necessita de investigações psicométricas na versão brasileira, principalmente no que se refere à análise confirmatória e também a uma nova avaliação dos seus itens.

6.2 Auto-eficácia na transição para o trabalho: comparações entre gênero, situação de trabalho e área de conhecimento dos cursos

Tendo em vista os objetivos do estudo, após a descrição dos dados gerais retoma-se as seguintes perguntas de pesquisas: A auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho se diferencia quanto ao gênero, área de conhecimento dos cursos e situação de trabalho dos licenciandos pesquisados? A partir da necessidade de responder a este conjunto de questionamento foram realizados alguns procedimentos estatísticos que estão detalhados abaixo.

Para poder realizar as análises diferenciais para gênero, área de conhecimento e situação de trabalho foi realizado o teste de homogeneidade da variância, para verificar a existência (ou não) de variâncias iguais nas dimensões pesquisadas. Isso porque alguns testes estatísticos supõem a existência de variâncias iguais entre os grupos ou amostras

(DANCEY, REIDY, 2006). Os dados obtidos no teste de homogeneidade de variância estão expostos na Tabela 12.

Tabela 12: Resultados do teste de homogeneidade de variância

Dimensões	Índice Levene	gl 1	gl2	p
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	0,476	3	322	0,699
Auto-eficácia na regulação emocional	0,485	3	337	0,693
Auto-eficácia na procura de emprego	0,528	3	335	0,663
Auto-eficácia na transição para o trabalho	0,979	3	303	0,403

A Tabela 12 mostra que o índice Levene aferido foi maior do que 0,05 em todas as dimensões pesquisadas. A partir dos parâmetros estatísticos estabelecidos ($p \geq 0,05$), isto significa dizer que os resultados obtidos nas diferentes dimensões variam dentro do mesmo padrão entre os grupos escolhidos (LEVIN & FOX, 2004). O que permitiu que fossem feitas comparações e testes estatísticos entre eles.

Além do teste de homogeneidade de variância, realizou-se, também, o teste de normalidade para orientar a escolha dos procedimentos estatísticos, tendo em vista que resultados paramétricos e não-paramétricos requerem análises e procedimentos diferenciados. Na Tabela 13, encontram-se os dados do teste de normalidade (teste Shapiro-Wilks).

Tabela 13: Resultados do teste de normalidade

Dimensões	Estatística	df	p
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	0,936	307	0,000
Auto-eficácia na regulação emocional	0,955	307	0,000
Auto-eficácia na procura de emprego	0,976	307	0,000
Auto-eficácia na transição para o trabalho	0,976	307	0,000

No teste de normalidade (teste Shapiro-Wilks) foram obtidos valores menores que 0,05 para significância no geral e em todos os fatores da AETT-br, o que indica que os dados não são normais. Dada extensão da amostra de participantes os dados poderiam ser

considerados normais, mas optou-se por maior rigor na análise, usando para isto testes não-paramétricos. Por isso, para analisar as diferenças da auto-eficácia da transição para o mundo do trabalho segundo o gênero, área de conhecimento e situação de trabalho foram realizados procedimentos estatísticos para dados não paramétricos, estes são: o teste Mann-Whitney (teste U) e o teste Kruskal-Wallis

O teste Mann-Whitney (teste U) foi utilizado quando estavam envolvidas somente duas variáveis, como o caso gênero (masculino/feminino) e situação de trabalho (trabalhador/não-trabalhador). Já o teste Kruskal-Wallis foi realizado quando estavam envolvidas mais do que duas variáveis, como o caso da área de conhecimento (Artes, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas). Nas páginas seguintes serão apresentados os dados referentes aos testes realizados nos seguintes tópicos: AETT e gênero; AETT e situação de trabalho e AETT e área de conhecimento do curso.

6.2.1 Comparações entre auto-eficácia na transição para o trabalho e gênero

Segundo o modelo de desenvolvimento de carreira desenvolvido a partir do referencial teórico da Teoria Social Cognitiva, o gênero configura-se com uma característica pessoal fundamental para as fontes de eficácia (LENT, BROWN E HACKETT, 1994; 1999), pois é uma variável que possibilita o acesso à informação de eficácia pessoal a partir de experiências diretas bem como a partir de padrões sociais ligados às profissões. Diante deste panorama, buscou-se responder se entre os licenciandos pesquisados existiam diferenças na auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho conforme o gênero feminino e masculino.

Vale destacar que a profissão docente é considerada uma profissão feminina, diferentemente de outras profissões - Engenharia, Matemática, Física, Química - que são associadas ao gênero masculino - *sex-role stereotypes* - (BETZ & HACKETT, 1981, 1983; LAVINAS, 2001). Sendo assim, a diferenciação a partir do gênero apresentada mostra-se muito importante, pois a profissão docente também está socialmente associada a um gênero em específico, o gênero feminino. Na Tabela 14 estão apresentados os dados do teste U realizado para localizar as diferenças na auto-eficácia no domínio problematizado.

Como pode-se perceber, na análise da Tabela 14, apesar de não serem identificadas diferenças significantes no total, foram identificadas diferenças na dimensão auto-eficácia na regulação emocional ($p \leq 0,05$). Ao observar o ponto médio obtido por cada grupo foi possível identificar que as mulheres apresentavam confiança significativamente menor a dos homens na capacidade para regular as suas emoções (ansiedade, medo, insegurança, persistência), no momento da transição para o trabalho.

Em contrapartida, a Tabela 14 mostra que o gênero não diferencia os participantes em relação às dimensões auto-eficácia na procura de emprego e auto-eficácia na adaptação ao trabalho. Além disso, vale ressaltar que os homens obtiveram valores superiores, apesar de não significantes, na dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho e no total¹⁰. Já na dimensão auto-eficácia na procura de emprego as mulheres obtiveram valor superior, não significantes.

¹⁰ Os valores para ponto médio calculado em cada uma das comparações são diferentes dos valores totais apresentados anteriormente, pois no cálculo do ponto médio é levado em consideração o número de itens que compõe cada dimensão.

Tabela 14: Resultados do Teste U, diferenças segundo gênero na auto-eficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões

Dimensões	Sexo	N	Ponto-médio	U	p.
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	feminino	193	158,06	11784,500	0,355
	masculino	130	167,85		
	Total	323			
Auto-eficácia na regulação emocional	feminino	202	156,00	11009,500	0,002*
	masculino	136	189,55		
	Total	338			
Auto-eficácia na procura de emprego	feminino	201	175,93	12073,500	0,087
	masculino	135	157,43		
	Total	336			
Auto-eficácia na transição para o trabalho	feminino	180	147,92	10335,000	0,273
	masculino	124	159,15		
	Total	304			

* índice significativo ($p \leq 0,05$)

A identificação de diferença segundo o gênero em apenas uma das dimensões da AETT-br (auto-eficácia na regulação emocional) coincide com o que foi apontado por Caíres (2006), quando não identificou diferenças significativas na percepção do processo de transição para o trabalho e na vivência do estágio consoante ao gênero e área de conhecimento do curso. No entanto, estes dados não seguem uma tendência identificada por grande parte das pesquisas realizadas na perspectiva da teoria social cognitiva sobre auto-eficácia em diferentes contextos (PAJARES, 1996, 2002; BETZ & HACKETT, 1981, 1983; PHILIPS & ZIMMERMAN, 1990), de que as mulheres possuem crenças significativamente menores. Ou seja, em outros domínios investigados, como auto-eficácia matemática, auto-eficácia na decisão de carreira, auto-eficácia vocacional, as mulheres

apresentavam crenças menores do que os homens, o que poderia indicar que as mulheres poderiam, também, apresentar crenças diferentes e menores do que os homens na temática investigada.

Esta diferenciação em relação ao gênero também foi abordada em estudo comparativo entre a Auto-eficácia na transição para o trabalho de estudantes brasileiros e portugueses (VIEIRA, POLYDORO, SOARES & COIMBRA, 2007). Neste foram identificadas diferenças significativas, segundo gênero, estas foram localizadas nas dimensões auto-eficácia na regulação emocional e auto-eficácia na procura de emprego. Este dado confirma a tendência de que, em geral, as mulheres não se diferenciam dos homens em relação às crenças de auto-eficácia na transição para o trabalho. Além disso, no estudo com maior número de participantes (VIEIRA, POLYDORO, SOARES & COIMBRA, 2007) também foram identificadas crenças significativamente menores na dimensão auto-eficácia na regulação emocional entre as mulheres.

No que se refere à diferença identificada na dimensão auto-eficácia na regulação emocional pode-se levantar algumas possibilidades para este resultado. Ter menor crença na capacidade para regular as emoções pode estar até mesmo ligado à própria situação das mulheres, principalmente, no que se refere à condição de mulher trabalhadora no contexto nacional (LAVINAS, 2001). Razões não-econômicas, de natureza mais sociológica, principalmente relacionadas à busca de autonomia e igualdade, às mudanças nos arranjos familiares, atreladas ainda ao crescimento das famílias monoparentais chefiadas por mulheres trouxeram marcas a atividade das mulheres e tem se mostrado importante fator. Pode-se entender que apesar das mulheres terem conquistado espaço no mundo do trabalho, as barreiras para inserção e permanência deste grupo de pessoas, no ambiente organizacional, são maiores, o que poderiam servir como fonte de informação para crenças menores frente à capacidade de regular as emoções presentes no momento da transição para o trabalho.

Os resultados da análise por gênero corroboram com o estudo de Bandura, Caprara, Barbaranelli e Cols, (2003). Estes autores identificaram que as mulheres tendem a ter um baixo senso de eficácia para gerenciar afetos negativos, diferentemente dos homens. Tendo em vista que parte dos sentimentos presentes no momento de conclusão do curso são: ansiedade, medo, insegurança, incerteza (ALMEIDA E SOARES, 2003; ALMEIDA,

FERREIRA E SOARES, 2001, 1999; PACHANE, 2004; DELL PRETTE, DELL PRETTE, 2003; OLIVEIRA, 2003; TEIXERA, 2002) é possível associá-los a afetos negativos. Assim, a diferenciação identificada relaciona-se e corrobora com as proposições da teoria social cognitiva sobre a percepção de emoções (BANDURA, CAPRARA, BARBARANELLI E COLS, 2003).

Uma outra possibilidade para a diferenciação na dimensão auto-regulação emocional pode ser a própria cultura em que estas mulheres estão inseridas. Uma vez que as pessoas contribuem para o próprio funcionamento psicológico, que é profundamente dependente dos tipos de ambientes social e físico que as pessoas selecionam e constroem, fato que caracteriza a agência humana como interativa, mediada por fatores cognitivos (BANDURA, 1993; BANDURA, 2001). Realizar formação acadêmica para o exercício profissional de uma profissão marcadamente feminina, não garante que as mulheres tenham confiança mais altas na capacidade para regular as emoções no momento da transição para o trabalho.

Esta situação pode estar associada ao estereótipo de que as mulheres têm percepções diferentes em relação às emoções (*sex-role stereotypes*), ou seja, as mulheres são normalmente consideradas mais emotivas e tendem a lidar diferente dos homens com sentimentos negativos (KERKA, 1998; BANDURA, CAPRARA, BARBARANELLI E COLS, 2003). A partir deste estereótipo cultural é possível que as mulheres, ao longo de sua trajetória de vida, passem por situações que possam fornecer informações que as levem a se perceber diferente dos homens em relação à capacidade de regular as próprias emoções. Além disso, McWhirther (1997) identificou que as mulheres antecipam mais barreiras em relação à carreira do que os homens, ou seja, *“as mulheres acreditam que muitas barreiras poderão trazer dificuldade para atingir os objetivos futuros”* (McWhirther, 1997, p.136).

A questão da profissionalização das mulheres brasileiras possui algumas especificidades, esta possibilidade aconteceu nos últimos 60 anos, no entanto, somente há 20 anos as mulheres conseguiram alcançar taxas de emprego superiores aos homens. A participação feminina no mercado de trabalho vem aumentando de forma linear e praticamente alheia às flutuações da atividade econômica. Lavinas (2001) mostra que muitas razões podem explicar esse comportamento, mais favorável às mulheres do que aos

homens no que tange à expansão do seu nível de ocupação, porém, a autora identificou que o diferencial que capacita as mulheres a disputarem espaço no mundo do trabalho com mais sucesso do que os homens referem-se ao nível médio de escolaridade, que cresceu muito, ao longo das últimas três décadas e o seu patamar de remuneração que é inferior aos homens. Ou seja, atualmente, no Brasil, as mulheres têm mais oportunidades de emprego, pois estão estudando mais, contudo, a sua remuneração ainda é menor quando comparada aos homens, o que é vantagem para os empregadores. Por isso, regular as emoções frente a um contexto marcado pela desigualdade de gênero e de salários vem configurando-se como uma importante característica do processo de obtenção de emprego das mulheres no Brasil (LAVINAS, 2000), uma vez que a obtenção de emprego está relacionada às condições externas e não às capacidades pessoais.

Arelado a este contexto, do mundo do trabalho no Brasil, é possível contextualizar a profissão docente. Esta profissão possui uma híbrida relação com o gênero dos trabalhadores, a mesma é marcadamente feminina. Segundo Lavinas (2001) 70% das posições da área da saúde e *ensino* no Brasil são ocupadas por mulheres. Diante deste quadro podia-se esperar que as mulheres confiassem mais nas suas capacidades para monitorar as emoções frente à transição neste segmento do mundo do trabalho, uma vez que as mesmas ocupam mais posições do que os homens nesta área de atuação. No entanto, os dados apresentados revelam ao contrário, apesar das mulheres serem a maioria na profissão docente existe crenças menores na regulação das próprias emoções presentes na transição para o mundo do trabalho. Como este trabalho possui limitações metodológicas, pois não foi solicitado que os alunos respondessem o instrumento tendo em vista a atividade docente, alguns participantes podem ter considerado a carreira do bacharelado, o que não permite realizar relações diretas entre a atividade docente e os dados. Por isso, seria importante que outros estudos abordassem a diferença de gênero no domínio investigado da auto-eficácia superando esta limitação metodológica.

Frente aos dados expostos é importante enfatizar que as instituições do ensino superior podem desenvolver algumas práticas que auxiliem as próprias mulheres e os outros estudantes a confiar na capacidade de regular as emoções, o que iria auxiliar tanto no processo de transição para o mundo do trabalho, como em outras dimensões da vida do estudante. Uma possibilidade versa sobre a incorporação em suas atividades o treino de

habilidades sociais e emocionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) principalmente, voltadas ao desenvolvimento de competências pessoais e inter-pessoais, uma vez que habilidades profissionais técnicas podem ser aprendidas prontamente, mas habilidades psicossociais são mais difíceis de serem desenvolvidas (BANDURA, 1997). Um locus para que estas ações possam ser desenvolvidas são os serviços de atendimento ao estudante presentes nas instituições de ensino superior, que podem desenvolver atividades que auxiliem os estudantes a desenvolverem o seu projeto profissional, ajudando na percepção das barreiras e dos facilitadores, bem como nas emoções envolvidas neste processo (BARDAGI, 2007).

6.2.2 Comparações entre auto-eficácia na transição para o trabalho e situação de trabalho.

Além da diferenciação da auto-eficácia na transição para o trabalho, segundo gênero, esta pesquisa buscou responder se a situação de trabalho diferencia ou não os participantes no domínio investigado. Este questionamento surgiu a partir de alguns resultados de pesquisas que mostram a existência de diferenças entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores no que se refere ao conhecimento da organização, estrutura, busca de informações e oportunidades no mundo do trabalho (GONDIM, 2003).

Para realizar esta comparação, entre os resultados da AETT-br, foi realizado o teste U. Os resultados obtidos foram organizados na Tabela 15, que mostra o valor do ponto-médio em cada uma das dimensões e no geral da AETT-br, o valor de U e P (significância).

Tabela 15: Resultados do Teste U, diferenças segundo situação de trabalho na auto-eficácia da transição para o trabalho no total e nas dimensões.

Dimensões	Situação de trabalho	N	Ponto-médio	U	p
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	Trabalhador	208	174,05	9869,000	0,005*
	Não-trabalhador	117	143,35		
	Total	325			
Auto-eficácia na regulação emocional	Trabalhador	217	183,28	10789,000	0,002*
	Não-trabalhador	124	149,51		
	Total	341			
Auto-eficácia na procura de emprego	Trabalhador	216	168,89	13044,500	0,879
	Não-trabalhador	122	170,58		
	Total	338			
Auto-eficácia na transição para o trabalho	Trabalhador	197	163,11	9040,500	0,016*
	Não-trabalhador	110	137,69		
	Total	307			

* índice significativo ($p \leq 0,05$)

Como podemos observar na Tabela 15, os participantes trabalhadores são diferentes dos não trabalhadores, no que diz respeito às dimensões: auto-eficácia na adaptação ao trabalho

($p= 0,05$), auto-eficácia na regulação emocional ($p= 0,02$) e no geral para auto-eficácia na transição para o trabalho ($p= 0,016$). Além disso, é possível identificar que nestas dimensões, os participantes trabalhadores obtiveram valores para o ponto-médio superiores aos participantes não trabalhadores. Já na dimensão auto-eficácia na procura de emprego, não foram localizadas diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$).

A partir destes resultados é possível dizer que a crença na capacidade para adaptar-se ao mundo do trabalho, às novas relações interpessoais e às funções foi, significativamente, maior entre os trabalhadores (174,05), diferenciando dos não trabalhadores que obtiveram valor para o ponto médio significativamente menor (143,35). É possível uma interpretação para esta situação segundo a teoria social cognitiva de carreira (LENT, BROWN & HACKETT, 1994). Os estudantes trabalhadores já possuem modelos, experiências diretas do contexto do mundo do trabalho, que fornecem informações sobre as crenças de auto-eficácia, e até mesmo a condição de trabalhador possibilita-lhe algumas informações sobre o contexto que lhe retroalimentam com informações sobre a capacidade da transição para o trabalho. Isto se confirma considerando que 66,7% dos participantes exerciam atividades remuneradas. No entanto, somente 33,6% declararam exercer atividades relacionadas à docência. Assim, é possível constatar que mais da metade dos sujeitos tinha informações sobre o contexto do mundo do trabalho, mas destes, somente a metade tinha conhecimento da especificidade da atividade docente. Ou seja, estes dados podem indicar que a adaptação ao mundo do trabalho, está mais relacionada ao conhecimento genérico das relações do contexto organizacional do que as informações específicas da profissão. No entanto, estes dados precisam ser mais explorados por outras pesquisas, com um número maior de sujeito e com estudantes de outros cursos, com diferentes possibilidades de atuação profissional, para que se possa delinear de forma detalhada esta relação.

Outra condição pode ajudar entender as diferenças identificadas, isto versa sobre o fato de grande parte dos estudantes-trabalhadores, em geral, procuram o ensino superior para o aprimoramento e aquisição de competência profissional (ASTIN, 1996, SMANIOTTO, 2006), para ter título de nível superior e encontrar melhores oportunidades salariais (OLIVEIRA, 2003). Além disso, ensino superior representa para o estudante trabalhador o desejo de mudar de atividade profissional, promoções no emprego e aumentos salariais. O desejo de uma formação profissional, que representa a possibilidade de ascensão social e

econômica, impulsiona o estudante a superar obstáculos e limites, e tentar conciliar os papéis de trabalhador e estudante (SPÓSITO, 1989). No que diz respeito à crença na capacidade para procurar emprego ou uma nova posição no mundo do trabalho, de acordo com a formação recebida, os estudantes trabalhadores e não trabalhadores não se diferenciam ($p>0,05$), conforme explicitado na Tabela 15. Apesar desta diferença não ser significativa, vale ressaltar que os estudantes não-trabalhadores obtiveram o valor superior aos estudantes trabalhadores, o que não acompanha a tendência de respostas das outras dimensões. Esta situação remete ao seguinte questionamento: será que os estudantes trabalhadores não estão instrumentalizados para esta atividade, ou a sua própria percepção de capacidade de procurar o emprego que é menor? Será que o instrumento utilizado não abordava situações de procura de emprego ligadas à profissão docente, por isso os resultados diferenciaram-se desta forma? Vale ressaltar que, dentre os seis itens que compunham a dimensão auto-eficácia na procura de emprego, nenhum fazia referência à capacidade de inscrição de processos seletivos, que se configuram como forma privilegiada para o ingresso na carreira docente, em instituições de natureza pública (MENESES, 2004). Ou seja, apesar do ensino superior estar relacionado, em grande parte, à conquista de uma nova oportunidade de trabalho para os estudantes trabalhadores, os dados revelam que tem crenças menores que os estudantes não-trabalhadores em relação à procura de emprego.

No que tange à auto-eficácia na regulação emocional identificou-se que os estudantes trabalhadores têm maior confiança na capacidade de controlar as suas emoções quando comparados aos estudantes não-trabalhadores. Este dado é congruente com situação do mercado de trabalho do Brasil apresentada por Câmara, Sarriera & Pizzinato (2004), em que estudantes parecem estar em desvantagem quando se abarcam aspectos como falta de experiência ou fatores subjacentes às exigências do mercado de trabalho (empregabilidade, habilidades sociais). Ademais, a condição de estudante não-trabalhador muitas vezes está associada à falta de experiência profissional, neste caso, a este processo de transição de papéis de estudante para profissional atrelada ao escasso número de oportunidades faz com que os sentimentos de ansiedade e medo se intensifiquem, neste processo de transição (ALMEIDA & SOARES, 2003; SPARTA, 2003; PACHANE, 2004; DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2003; BARDAGI, 2003).

Em estudo comparativo entre os valores obtidos na AETT em Portugal e no Brasil também foram identificadas diferenças significativas, no geral, nas dimensões auto-eficácia na adaptação ao trabalho e auto-eficácia na regulação emocional (VIEIRA; POLYDORO; SOARES & COIMBRA, 2007). Ou seja, foram identificadas diferenças significativas nas mesmas dimensões apresentadas anteriormente. No entanto, quando foi investigada a relação entre situação de trabalho dos participantes e país de origem não foram identificadas diferenças significativas (Pillai's Trace: $F(4, 1040) = 1,52, p = 0.19$). Diante disso, é possível que algo em comum acontece entre os estudantes trabalhadores e não-trabalhadores, superando as próprias diferenças culturais, na auto-eficácia da transição para trabalho. Também é possível identificar que as diferenças, segundo a situação de trabalho dos participantes, podem extrapolar uma condição que caracterizava a amostra dos participantes da pesquisa descrita, o fato dos participantes serem licenciandos, pois em uma amostra maior (VIEIRA; POLYDORO; SOARES & COIMBRA, 2007) obteve-se resultados similares.

A partir destes dados emerge a necessidade da realização de outros estudos que superem os limites da presente pesquisa, incluindo estudantes de outros cursos e de outras realidades institucionais, para que se possa identificar as principais fontes de informação e formação de crenças de auto-eficácia no domínio investigado. E a partir disso, vislumbrar ações que possam colaborar para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente, os que ainda não tiveram contato com o mundo do trabalho no que tange ao planejamento e implementação do seu projeto de carreira.

6.2.3 Comparações entre auto-eficácia na transição para o trabalho e área de conhecimento do curso

Como identificado por Astin (1996) e Caíres (2006), a área de conhecimento do curso pode ser uma importante variável a ser analisada quando se fala do aspecto vocacional dos estudantes do ensino superior. Por isso, foi realizado o teste Kruskal-Wallis com intuito de responder a seguinte pergunta: existe diferença na auto-eficácia na transição para o trabalho em estudantes de diferentes áreas do conhecimento?

A Tabela 16 apresenta os resultados do teste Kruskal-Wallis, bem como o número de participantes de cada área do conhecimento, o ponto médio obtido e o índice de significância (p).

Tabela 16: Resultados do Teste Kruskal-Wallis, diferenças segundo área de conhecimento na auto-eficácia da transição para o trabalho no total e nas dimensões

Dimensões	Área do conhecimento	N	Ponto-médio	Grau de liberdade	p
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	Artes	33	140,36	16,433	0,001*
	Ciências Biológicas	92	181,00		
	Ciências Exatas	63	191,69		
	Ciências Humanas	138	144,50		
	Total	326			
Auto-eficácia na regulação emocional	Artes	36	170,36	2,671	0,445
	Ciências Biológicas	95	172,70		
	Ciências Exatas	67	186,45		
	Ciências Humanas	143	162,79		
	Total	341			
Auto-eficácia na procura de emprego	Artes	33	138,02	6,028	0,110
	Ciências Biológicas	96	182,15		
	Ciências Exatas	68	179,34		
	Ciências Humanas	142	164,75		
	Total	339			
Auto-eficácia na transição para o trabalho	Artes	28	131,61	11,246	0,010*
	Ciências Biológicas	88	166,41		
	Ciências Exatas	60	177,72		
	Ciências Humanas	131	139,58		
	Total	307			

* índice significativo ($p \leq 0,05$)

A análise da Tabela 16 mostra que os participantes se diferenciam na dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho e no geral ($p \leq 0,05$) de acordo com a área de conhecimento. Enquanto nas demais dimensões (auto-eficácia na regulação emocional e auto-eficácia na procura de emprego) da AETT não foram localizadas diferenças significantes.

Estes dados indicam que apesar dos participantes realizarem a formação em licenciatura, existem diferenças significativas na confiança na capacidade para ingressar no mundo do trabalho, segundo as diferentes áreas de conhecimento dos cursos. Isto é, a percepção da capacidade é significativamente diferente mesmo quando existe uma característica de formação em comum (preparação para a docência). Uma situação que deve ser levada em consideração na análise destes dados, versa sobre a possibilidade dos licenciandos realizarem o curso de formação de professores em concomitância com o bacharelado. Apesar dos participantes estarem realizando a formação voltada para docência, estes mantêm contato com os conhecimentos específicos da área, que se configura como outra fonte de informações sobre a capacidade, além de abrir novas possibilidades de atuação profissional.

Além disso, é importante ressaltar que existe diferença na possibilidade de atuação no magistério nas diferentes áreas de conhecimento, uma vez que a grade curricular do ensino fundamental e médio prevê carga horária diferente para cada disciplina (Lei 9394/96 e Portaria/MEC nº. 859, de 25/06/97). Ou seja, o professor licenciado em Matemática ou em Letras tem maior possibilidade de atuação do que o licenciado em História, Filosofia, Artes que tem uma carga horária menor, segundo as diretrizes curriculares nacionais vigentes. Esta situação pode influenciar a percepção da confiança na capacidade para ingressar no mundo do trabalho, uma vez que a percepção da situação do mercado de trabalho pode estar relacionada com a percepção pessoal de oportunidades (BARDAGI, 2007; GONDIM, 2002; NEIVA, 1996).

Ao analisar a Tabela 16 pode-se identificar que tanto no geral como na dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho, os estudantes das áreas de conhecimento receberam pontuação na mesma ordem. Isto é, os participantes dos cursos da área de exatas obtiveram ponto-médio maior, seguidos dos participantes dos cursos da área de conhecimento

biológicas, humanas e artes. A mídia, em geral, e a própria cultura institucional informam aos indivíduos que algumas áreas de atuação proporcionam uma empregabilidade maior do que outras.

Para especificar a diferença entre as áreas de conhecimento foi realizada uma nova comparação, por meio do teste Mann-Whitney ou teste U. Para isto foi necessário combinar as áreas de conhecimento duas a duas. As combinações realizadas foram (Artes/Ciências Exatas; Artes/Ciências Humanas; Artes/Ciências Biológicas; Ciências Biológicas/Ciências Humanas; Ciências Biológicas/Ciências Exatas; Ciências Exatas/Ciências Humanas). A Tabela 17 mostra as diferenças em relação à auto-eficácia na adaptação ao trabalho

Tabela17: Resultados do Teste U, diferenças segundo área de conhecimento dos cursos na auto-eficácia na adaptação ao trabalho.

Dimensão	Área do conhecimento	N	Ponto-médio	U	p.
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	Artes	33	50,74	1113,500	0,023*
	Ciências Biológicas	92	67,40		
	Total	125			
	Artes	33	38,18	699,000	0,009*
	Ciências Exatas	63	53,90		
	Total	96			
	Ciências Exatas	63	120,13	3142,000	0,002*
	Ciências Humanas	138	92,27		
	Total	201			
	Ciências Biológicas	92	131,11	4912,000	0,004*
	Ciências Humanas	138	105,09		
	Total	230			
	Artes	33	85,44	2258,500	0,942
	Ciências Humanas	138	86,13		
	Total	171			
	Ciências Biológicas	92	75,49	2667,500	0,400
	Ciências exatas	63	81,66		
	Total	155			

* índice significativo ($p \leq 0,05$)

Como pode-se identificar na Tabela 17 foram localizadas diferenças significativas somente quando envolvidas as áreas de Ciências Humanas ou Artes ($p \leq 0,05$). Já, quando combinadas as áreas de Ciências Biológicas e Exatas e as áreas de Ciências Humanas e Artes, entre si não foram identificadas diferenças significantes ($p \geq 0,05$). Isto sugere que os

pares formados pelas áreas de Ciências Biológicas – Exatas, Ciências Humanas – Artes formam dois sub-grupos ao se considerar a dimensão *auto-eficácia adaptação ao trabalho*.

Estes dados corroboram com o que Gondim (2002) identificou em sua pesquisa, parece existir uma zona de intersecção entre as áreas científicas e profissionais (principalmente a área de Ciências Humanas e Sociais), e as áreas de domínio técnico (principalmente cursos da área de conhecimento exatas e biológicas). Estas demarcam mais nitidamente suas atuações e não colocam em dúvida as atribuições do profissional. Enquanto as áreas de conhecimento relacionadas à humanidade a formação de identidade profissional é um processo, e ao final do curso pode-se não ter claramente definição das tarefas profissionais, pois está ligada ao processo de formação pessoal da identidade profissional (GONDIM, 2002), isso ocorre entre sociólogos, cientista políticos, filósofos, entre outras profissões. Esta diferenciação entre as áreas de conhecimento e suas especificidades não é algo consensual entre a comunidade científica, é somente uma forma de olhar apresentada por uma autora nacional. No entanto, optou-se por apresentar esta perspectiva, tendo em vista que os dados se configuraram segundo a classificação apresentada pela autora, apesar de relacionados à atividade docente, atividade da área de humanas.

Na Tabela 16 é possível identificar que os participantes dos cursos da área de exatas e biológicas, obtiveram valores superiores enquanto os alunos dos cursos das áreas de humanas e artes obtiveram valores inferiores tanto para auto-eficácia na adaptação ao trabalho quanto para auto-eficácia da transição ao trabalho. Isto é, os dados obtidos e explicitados nas Tabelas 16 e 17 podem conduzir a construção de uma tendência de resposta quando os participantes são analisados segundo área de conhecimento do curso, apesar de todos realizarem formação voltada para a docência, os estudantes dos cursos de exatas e biológicas receberam maior pontuação para auto-eficácia na adaptação ao trabalho. Um dado identificado por Bardagi (2007) ajuda a compor este contexto, segundo a autora em seu estudo, “os alunos da área de humanas se declaram pouco satisfeitos com a profissão em maior frequência do que os alunos de exatas e biológicas” (Idem, p.170). Ou seja, apesar de satisfação ser diferente de auto-eficácia, parece que existe um processo diferente de percepção da profissão entre estudantes da área de exatas e biológicas e os estudantes da área de ciências humanas.

Uma possibilidade de entendimento destas diferenças refere-se ao maior favorecimento de atividades acadêmicas em áreas de aplicação, como é o caso dos cursos da área de ciências exatas e biológicas (BADARGI, 2004). Ou seja, com a possibilidade de cursar o bacharelado junto com a licenciatura, os alunos destas áreas podem durante a própria formação inicial, realizar atividades acadêmicas (como por exemplo, iniciação científica, estágios) que possibilitam a formação da própria identidade profissional, colocando-os em contato com as atividades a serem executadas em sua área de atuação. Além disso, a área de conhecimento das Ciências Humanas e Artes são compostas por cursos que apresentam fraco mercado de trabalho (NEIVA, 1996), são profissões que, no mundo do trabalho contemporâneo, são menos valorizada (WICKERT, 2006), o que leva maior dificuldade dos formados nestas áreas a encontrarem posições congruentes a sua formação, ou seja, são profissões que levam a *“uma maior percepção de dificuldades no mercado de trabalho e a necessidade de exercer atividades de trabalho fora da área de formação”* (BADARGI, 2004, p.42). Algo interessante é que, apesar dos participantes da pesquisa estarem realizando a formação voltada para docência, ou seja, uma profissão ligada a área humanas e menos valorizadas, foram localizadas as mesmas distribuições das áreas de conhecimentos que nos estudos que realizaram coleta com alunos de cursos de bacharelado. A partir desta configuração é possível afirmar que as diferenças em relação à percepção de auto-eficácia na adaptação ao trabalho estão justamente localizadas quando as áreas de Ciências Exatas e Biológicas são comparadas às áreas de Ciências Humanas e Artes.

No que tange à auto-eficácia na transição ao trabalho também foi realizado o Teste U para realizar a comparação entre as áreas de conhecimentos para identificar as diferenças entre elas. A Tabela 18 dispõe os resultados do ponto médio obtido e o índice de significância para cada comparação (p).

Tabela 18: Resultados do Teste U, diferenças segundo área de conhecimento dos cursos na auto-eficácia da transição para o trabalho

Dimensão	Área do conhecimento	N	Ponto-médio	U	p
Auto-eficácia na transição para o trabalho	Artes	28	47,63	927,500	0,049*
	Ciências Biológicas	88	61,96		
	Total	116			
	Artes	28	35,04	575,000	0,018*
	Ciências Exatas	60	48,92		
	Total	88			
	Ciências Exatas	60	111,60	2994,000	0,008*
	Ciências Humanas	131	88,85		
	Total	191			
Auto-eficácia na transição para o trabalho	Ciências Biológicas	88	121,48	4754,000	0,028*
	Ciências Humanas	131	102,29		
	Total	219			
	Ciências Biológicas	88	71,98	2418,000	0,386
	Ciências Exatas	60	78,20		
	Total	148			
	Artes	28	77,95	1776,500	0,795
	Ciências Humanas	131	80,44		
	Total	159			

* índice significativo ($p \leq 0,05$)

Como pode-se perceber, na Tabela 18, foram localizadas diferenças significativas em relação à *auto-eficácia na transição para o trabalho* entre as seguintes áreas de conhecimento: Artes e Ciências Biológicas, Artes e Ciências Exatas, Ciências Exatas e Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas ($p \leq 0,05$). Ou seja, foram identificadas diferenças similares entre as áreas de conhecimentos expostas anteriormente na dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho. Além disso, também não foram identificadas diferenças significativas entre as seguintes áreas de conhecimento: Ciências Biológicas e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Artes ($p \geq 0,05$).

Como ressalta Bardagi (2007) este processo em que os alunos da área de humanas têm menor nível de confiança pode não ter uma única causa, mas ser retroalimentado por vários fatores, visto que no estudo realizado pela autora “*os alunos das áreas de Humanas, letras e artes têm pior avaliação do mercado, e também pior satisfação com o curso e com a profissão*” (idem, p.186). Este conjunto de fatores, como situação do mercado, formação da identidade profissional e percepção de satisfação, são importantes quando vislumbra-se a auto-eficácia, pois podem influenciá-las. Algo que chama atenção, é que apesar de todos

participantes estarem realizando formação para docência, e 78% dos participantes terem indicado pretender seguir a carreira docente, foram localizadas diferenças significativas somente entre as áreas de ciências exatas-biológicas comparadas com ciências humanas-artes, repetindo a diferenciação encontrada por Gondim (2002), quando realizou investigação com estudantes de bacharelado.

Sendo assim, é possível pensar que diferenças caminham em consonância às proposições das teorias de impacto (ASTIN, 1996; PASCARELLA E TEREZINI, 1991;2005). Isto é, os dados obtidos indicam que o ambiente do ensino superior, neste caso, podendo ser as diferentes áreas de conhecimento dos cursos configuram-se como uma força ativa que promove oportunidades de encontros com pessoas, com novas formas de relacionamentos e com novos conhecimentos que produzem mudanças na percepção pessoal do indivíduo. Vale ressaltar, que esta situação pode ser específica da instituição pesquisada, pois neste local as disciplinas são divididas entre o instituto de origem (que é responsável pela formação do bacharelado) e a faculdade de educação (responsável pela formação da licenciatura), o que marca claramente a diferença entre os dois tipos de profissão.

Dessa forma, faz-se necessário pensar na formação integral do estudante. Para que esta ocorra deve-se proporcionar contato com profissionais da área durante todo o curso, bem como a realização de efetivos estágios práticos, nos quais os estudantes possam vivenciar situações reais do mundo do trabalho. Os estágios já estão previstos nas prerrogativas legais sobre os cursos de licenciatura, mas é necessário repensar esta prática para que esta possa ser efetiva e contribuir com informações sobre o mundo do trabalho aos estudantes. Esta situação não precisa estar alocada especificamente em uma disciplina, ele deve estar presente no contexto geral do curso, podendo ser explorada em atividades extra-curriculares, como: palestras, seminários, congressos, estágios não-obrigatório, atividades comunitárias, projeto de pesquisa e iniciação científica, o que também iria contribuir para formação geral dos estudantes. Estas atividades proporcionam um conhecimento do mundo do trabalho, por meio de vivências e podem contribuir para o fortalecimento de crenças pessoais de eficácia em momentos que antecedem mudanças pessoais e de carreira, como é o momento de finalização do ensino superior.

Em suma, apesar de todos os cursos serem vinculados à licenciatura, foram identificadas diferenças entre os cursos da área de exatas-biológicas comparado a humanas-artes, confirmando que a combinação destas áreas possui especificidades que pode influenciar a percepção de capacidade dos estudantes concluintes. É importante ressaltar que este estudo foi realizado somente com estudantes de uma única instituição de ensino. A partir desta limitação metodológica emerge a necessidade de que futuras investigações incorporem participantes de outros cursos de bacharelado, e de diferentes modalidades do ensino superior (ensino superior tecnológico) para que se possa confirmar a diferença ou não entre as áreas de conhecimento identificada neste estudo.

6.3 Comportamento de exploração de carreira

O segundo constructo pesquisado foi o comportamento de exploração de carreira, investigado por meio da escala de exploração de carreira – EEC – (BARDAGI, TEIXEIRA & HUTZ, 2007), composta por 26 itens divididos em duas dimensões, exploração de si e exploração do ambiente. Este instrumento utiliza uma escala Likert de cinco pontos, sendo que, quanto menor valor obtido, menor a exploração de carreira, e o inverso também é verdadeiro. A Tabela 19 apresenta as médias obtidas, os valores mínimos e máximos e o desvio padrão em cada dimensão.

Tabela 19: Valor máximo, mínimo e desvio padrão obtidos pelos estudantes na EEC

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Exploração do ambiente	336	1	5	3,58	0,676
Exploração de si	333	2	5	3,82	0,693
Exploração de Carreira - Total	322	2	5	3,70	0,602

A partir da análise da Tabela 19 identificou-se que a variação das respostas foi entre os pontos 2 e 5, com exceção somente da dimensão Exploração do ambiente que variou entre os pontos 1 e 5. Além disso, a média geral obtida foi 3.70, com desvio padrão de 0.602. Esta situação mostra que, em média, os participantes declararam realizar comportamentos de exploração de carreira *com alguma frequência e freqüentemente*, uma vez que o intervalo médio de variação das respostas foi entre 3,09 e 4,30, correspondentes respectivamente aos pontos 3 e 4 da escala likert.

A partir da média geral obtida no instrumento é possível inferir que os estudantes envolveram-se parcialmente em atividades que permitiam informações, tanto de si quanto do ambiente em um momento próximo à conclusão do ensino superior (BARDAGI, 2004, 2007; TEIXEIRA, 2002; FRISCHENBRUDER, 1999). Além disso, a média aferida foi superior ao ponto médio da escala (3), demonstrando que a intensidade do envolvimento com estes comportamentos foi superior a média aritmética. A partir da média geral na EEC é possível dizer que a atividade exploratória esteve presente no momento próximos a conclusão do curso, confirmando os resultados obtidos por Nevill & Super (1988) e Teixeira, Bardagi & Hutz (2007). Ou seja, a média identificada indica que os licenciados da instituição pesquisada estavam envolvidos no processo de obtenção de informações sobre si

próprio e sobre carreira ou área de atuação escolhida. Este fato revela-se como algo muito importante, uma vez que reunir determinadas informações sobre o próprio sujeito ou sobre o meio, verificar ou encontrar subsídios para hipóteses podem auxiliar o indivíduo a escolher, preparar, assumir, ajustar-se ou progredir em uma ocupação ou carreira (TEIXEIRA, BARDAGI & HUTZ, 2007). Vale ressaltar que, em média, os estudantes declaram realizar mais comportamentos de exploração de si (3,82) do que comportamentos de exploração do ambiente (3,58), o que demonstrar que o processo de exploração de carreira estava acontecendo com maior frequência, em comportamentos de investigação das habilidades e interesses pessoais.

Sobre esta dimensão (exploração de si) identificou-se que a média (3,82, $dp=0,69$) foi próxima à média geral obtida no instrumento (3,70). No entanto, este valor foi menor do que o obtido por Teixeira, Bardagi e Hutz (2007). Neste estudo com 384 universitários em diferentes momentos do curso, dos quais 65% eram mulheres, com média de 21,7 anos, os autores obtiveram a média de 4,52 para dimensão exploração de si. Entre os alunos do último ano, participantes do estudo citado, foi obtida a média de 4,61. Sendo assim, é importante destacar que apesar de superior ao ponto médio da escala, os resultados obtidos neste estudo foram menores do que em outra coleta com estudantes brasileiros. A Tabela 20 abaixo sintetiza os resultados obtidos na dimensão exploração de si, bem como o valor médio, mínimo e máximo e o desvio padrão em cada item.

Tabela 20: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão exploração de si

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Eu tenho parado para pensar sobre que tipos de atividades profissionais realmente me interessam.	348	1	5	3,75	1,591
Eu me coloco em situações que são novas para mim com o objetivo de me conhecer melhor através de experiências diferentes.	347	1	5	3,25	1,204
Eu tenho buscado oportunidades para exercitar as habilidades referentes à minha profissão.	346	1	5	3,67	1,114
Tenho realizado cursos ou assistido a palestras relativas à minha profissão.	347	1	5	3,33	1,320
Conheço bem minhas características pessoais.	349	1	5	3,89	1,046
Costumo pensar sobre quais são minhas principais habilidades e limitações.	349	1	5	4,04	0,915
Tenho avaliado meus interesses e preferências com frequência.	347	1	5	4,07	0,918

Eu tenho pensado na forma como o meu passado se relaciona com a minha escolha profissional.	348	1	5	3,70	1,290
Eu busco refletir sobre as minhas experiências pessoais para aprender mais sobre mim mesmo.	346	1	5	3,95	1,110
Eu tenho me questionado sobre o que eu realmente considero importante em uma profissão.	348	1	5	4,05	1,044
Eu tenho refletido sobre minha história pessoal quando penso sobre o meu futuro profissional.	348	1	5	3,96	1,161
Eu tenho pensado sobre como o meu jeito de ser pode estar relacionado com as minhas preferências profissionais.	349	1	5	3,96	1,145
Eu tenho refletido sobre como as habilidades que eu tenho combinam com as atividades que me interessam.	348	1	5	4,11	1,009
Exploração de si	333	2	5	3,82	0,693

Conforme apresenta a Tabela 20 o item que recebeu menor pontuação foi: *Eu me coloco em situações que são novas para mim com o objetivo de me conhecer melhor através de experiências diferentes* (3,25), e, o desvio padrão aferido neste item ficou entre os maiores índices obtidos nesta dimensão ($dp=1,204$). A variação de resposta neste item foi acima de um ponto, ou seja, entre os participantes existiam aqueles que se colocavam em novas situações com maior frequência e existiam aqueles não realizavam este comportamento com tanta frequência. Este dado é muito importante, pois ao término do curso o estudante estará frente a várias possibilidades de atuação e o conhecimento de interesses e habilidades se faz muito importante, visto que tomar decisões eficientes está relacionado à busca sistemática de informações sobre as próprias habilidades e interesses (WERBEL, 2000).

Já o item que recebeu maior média foi o seguinte: *Eu tenho refletido sobre como as habilidades que eu tenho combinam com as atividades que me interessam* (4,11), vale ressaltar que o desvio padrão aferido deste item ficou entre os menores índices identificados ($dp=1,009$). Sendo assim, é possível dizer que a variação de resposta foi menor, o que demonstra que, em média, os participantes estavam envolvidos no processo de reflexão sobre as próprias habilidades e as atividades de interesse no momento próximo à conclusão do curso.

No que tange à dimensão exploração do ambiente, foi identificada situação muito similar à dimensão explicitada anteriormente. A média obtida foi 3,58, vale ressaltar que esta média foi menor do que na dimensão exploração de si. Isto mostra que na situação em que a coleta dos dados ocorreu, os participantes estavam mais envolvidos em

comportamento de reflexão sobre as próprias habilidades e interesses do que na análise do ambiente profissional. Esta diferença permite inferir que no momento próximo à conclusão do curso os estudantes ainda estão no processo de investigação das suas características, habilidades, competências, interesses, o que pode servir como fonte de informação para as próprias crenças no processo de transição para o mundo do trabalho. Além disso, o desvio padrão obtido na dimensão exploração do ambiente ($dp=0,676$) foi muito próximo ao aferido na dimensão exploração de si ($dp=0,693$), demonstrando que a variação de respostas nestas dimensões aconteceu de forma quase similar. A Tabela 21 sintetiza os valores mínimos, máximo e médio e o desvio padrão em cada item.

Tabela 21: Estatísticas descritivas dos resultados da dimensão exploração de ambiente

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Quando ouço falar sobre uma nova atividade que me chama a atenção eu procuro mais informações sobre ela.	349	1	5	3,88	0,954
Costumo ler livros (ou revistas), assistir programas de TV (ou vídeos) ou procurar páginas na Internet que trazem informações sobre minha profissão ou outras de meu interesse	349	1	5	3,81	1,060
Eu tenho visitado locais de trabalho para conhecer de perto o dia-a-dia dos profissionais	346	1	5	2,75	1,367
Eu converso com meus pais, professores ou amigos para conhecer mais sobre as possibilidades profissionais.	349	1	5	3,59	1,228
Eu tenho buscado obter informações sobre o mercado de trabalho e oportunidades de emprego nas áreas profissionais de minha preferência.	348	1	5	3,72	1,237
Quando procuro informações sobre uma atividade, eu também busco descobrir quais são os seus possíveis aspectos negativos.	347	1	5	3,68	1,047
Eu tenho procurado conhecer as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha profissão (coisas diferentes que um mesmo profissional pode fazer).	348	1	5	3,86	1,072
Eu tenho buscado informações sobre quanto ganham realmente os profissionais que atuam nas áreas que me interessam.	348	1	5	3,79	1,153
Eu procuro conhecer as possibilidades de crescimento profissional que existem na minha profissão ou em outras que me atraem.	346	1	5	3,98	1,007
Eu tenho procurado me informar sobre as principais dificuldades encontradas pelos profissionais da minha área de interesse.	349	1	5	3,68	1,008

Eu tenho tentado conhecer o máximo que eu posso sobre as diversas atividades profissionais que existem na atualidade.	348	1	5	3,19	1,180
Eu procuro me atualizar sobre as novas tendências do mercado de trabalho como um todo.	345	1	5	3,14	1,246
Eu tento me imaginar trabalhando em várias atividades para ver como eu me sinto nelas	348	1	5	3,30	1,332
Exploração do ambiente	336	1	5	3,58	0,676

Como pode-se observar, o item que obteve a maior média foi *Eu procuro conhecer as possibilidades de crescimento profissional que existem na minha profissão ou em outras que me atraem* (3,98). Isso demonstra que os estudantes buscavam com frequência informações sobre possibilidades de crescimento no mundo do trabalho, preocupando-se com a atuação profissional a longo prazo e não somente com a inserção imediata após a conclusão do ensino superior. Além disso, os itens *Eu tenho procurado me informar sobre as principais dificuldades encontradas pelos profissionais da minha área de interesse*; *Eu tenho buscado informações sobre quanto ganham realmente os profissionais que atuam nas áreas que me interessa*; *Eu tenho procurado conhecer as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha profissão (coisas diferentes que um mesmo profissional pode fazer)*; também faziam referência à preocupação em longo prazo com a carreira e também receberam médias superiores a 3. Isto pode ser interpretado por meio da perspectiva de desenvolvimento de carreira, uma vez que demonstra o envolvimento no processo de crescimento, aprendizagem e aperfeiçoamento no aspecto profissional (BARDAGI, 2004, 2007).

Já o item que recebeu menor média foi o seguinte *Eu tenho visitado locais de trabalho para conhecer de perto o dia-a-dia dos profissionais* (2,75). Vale ressaltar que este item foi o que recebeu maior índice no desvio padrão perante todos os itens da dimensão ($dp=1,367$). O que revela que o intervalo de respostas neste item foi maior, demonstrando que ação de visitar locais de trabalho não era algo que os estudantes realizavam com a mesma intensidade. Este dado mostra que mesmo com a proximidade da formatura os estudantes não visitavam com frequência os possíveis locais de trabalho. O que se mostra muito interessante quando confrontado com a informação que dentre os participantes do estudo 66,4% não estavam atuando na sua área de formação, que é a docência, e 78,3% dos participantes declararam pretender seguir a carreira docente após o

término da graduação. Neste caso, é possível que a menor média esteja atrelada ao fato de todos participantes já conhecerem a atividade docente, só por passarem em média dezessete anos em instituições escolares no transcorrer de suas vidas. Ou seja, seguindo a lógica do desenvolvimento de carreira segundo a ótica da teoria social cognitiva (LENT, BROWN & HACKETT, 1996), os estudantes já tinham modelos e já tinham observado atuação de docentes ao longo da sua trajetória acadêmica (experiências vicárias), por isso não é tão comum o envolvimento nesta atividade exploratória quando se trata da profissão docente. Um outro fator que pode contribuir com esta situação é o fato de que nos cursos de formação de professores a realização de estágio é obrigatória. Esta condição já possibilita parcialmente a exploração do ambiente profissional, mesmo sem intenção do indivíduo, pois o coloca frente a uma realidade, que antes era vivenciada somente na condição de estudante, agora esta pode ser analisada sobre o prisma de um profissional.

Em síntese, os dados obtidos confirmam que, no momento de conclusão, do curso os estudantes ainda estão em processo de exploração de carreira. Os valores nas duas dimensões foram próximos, indicando que os comportamentos de exploração do ambiente e exploração de si estavam presentes em grau semelhante entre os estudantes da instituição pesquisada. Além disso, os resultados obtidos foram acima do ponto médio da escala, indicando que em momentos que antecedem mudanças pessoais e de carreira, os estudantes estão envolvidos na exploração de carreira (BLUSTEIN, 1997; JORDAAN, 1963; NEVILL & SUPER, 1988), isto pode auxiliá-los na busca de oportunidades ocupacionais e na elaboração de projetos para transição escola-trabalho (TEIXEIRA, BARDAGI & HUTZ, 2007).

6.4 Relação entre auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamentos de exploração de carreira

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que envolvia dois constructos, as crenças de auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamentos de exploração de carreira, buscou-se responder às seguintes perguntas: qual é o tipo de relação entre os comportamentos de exploração de carreira e a auto-eficácia no momento da transição para o trabalho em estudantes concluintes do ensino superior?

Para isso é de suma importância destacar que em uma análise correlacional, como a proposta, não pode ser considerada como se sugerisse causalidade, já que o propósito de se fazer uma análise de correlação é descobrir o tipo de relação entre as variáveis (DANCEY, REIDY, 2006). Dessa forma, a análise de correlação permite determinar o sentido deste relacionamento (se é positivo, negativo ou neutro) e a força ou magnitude entre as variáveis, sabendo que o coeficiente de correlação varia de 0 (nenhuma correlação entre as variáveis) a 1 (correlação perfeita entre as variáveis). No que se refere à força do relacionamento, no geral, os autores estabelecem a seguinte representação dos graus dos coeficientes de correlação, tanto no sentido positivo quanto negativo: 0 – Não há correlação; 0,10 a 0,30 – correlação fraca; 0,40 a 0,60 – correlação moderada; 0,70 a 0,90 – correlação forte e 1 – correlação perfeita (DANCEY, REIDY, 2006)

Os parâmetros elencados acima balizaram a análise dos dados coletados. No que se refere à análise correlacional realizada, vale destacar que esta foi feita a partir da correlação de Spearmann (S), uma vez que este teste é destinado à correlação de dados não paramétricos. A Tabela 22 mostra a força correlação entre auto-eficácia na transição para o trabalho e as dimensões: auto-eficácia na adaptação ao trabalho, auto-eficácia na regulação emocional, auto-eficácia na procura de emprego, com a exploração de carreira, e as dimensões exploração de si e do ambiente. No anexo I, a tabela 25 são apresentados os índices estatísticos da correlação apresentada.

Tabela 22: Correlação de Spearman entre auto-eficácia na transição para o trabalho e Exploração de carreira, e entre as suas dimensões

Dimensões	Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	Auto-eficácia na regulação emocional	Auto-eficácia na procura de emprego	Exploração do ambiente	Exploração de si	ECC	AETT
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho		Moderada	Fraca	Moderada	Fraca	Moderada	Forte
Auto-eficácia na regulação emocional	Moderada		Fraca	Fraca	Fraca	Fraca	Forte
Auto-eficácia na procura de emprego	Fraca	Fraca		Fraca	Fraca	Fraca	Forte
Exploração do ambiente	Moderada	Fraca	Fraca		Moderada	Forte	Fraca
Exploração de si	Fraca	Fraca	Fraca	Moderada		Forte	Fraca
ECC	Moderada	Fraca	Fraca	Forte	Forte		Fraca
AETT	Forte	Forte	Forte	Fraca	Fraca	Fraca	

Observou-se que houve correlação significativa entre todas as dimensões investigadas, sendo identificadas diferenças somente na magnitude de correlacionamento entre as variáveis. Isto nos mostra que auto-eficácia na transição para o trabalho e exploração de carreira correlacionaram-se de forma positiva. Pode-se identificar fraca correlação positiva, entre auto-eficácia na transição para o trabalho e exploração de carreira ($\rho=0,387$; $p<0,001$). Esse resultado indica uma tendência de que quanto maior a crença de auto-eficácia na adaptação ao trabalho, maior também seria a exploração de carreira. Apesar de a correlação identificada ser fraca, é importante destacar a existência de uma relação positiva entre os dois construtos investigados. Isto é, indica que a auto-eficácia na transição para o trabalho acompanha a exploração de carreira e vice-versa, ou seja, os constructos investigados caminham no mesmo sentido.

Este dado corrobora com os resultados identificados por Bluestein (1989) quando investigou a relação das crenças de auto-eficácia de decisão de carreira e atividades exploratórias. Ou seja, apesar de ser outra dimensão da auto-eficácia investigada, confirmou-se associação positiva com os comportamentos exploratórios. A evidência desta correlação está de acordo com um dos pilares da teoria social cognitiva, pois confirma uma associação entre crenças e comportamentos (Bandura, 1997). Isso mostra que acreditar na capacidade pessoal para mudar da situação de estudante para profissional também está relacionada à busca de informações sobre locais de trabalho, ao estabelecimento de contato com profissionais da área, à busca de estágios, e à busca de conhecimentos das habilidades e interesses pessoais. No entanto, a correlação identificada foi fraca, demonstrando que a ligação entre os dois constructos investigados não foi tão intensa quanto à correlação entre auto-eficácia na decisão de carreira e comportamentos exploratórios. Será que esta diferença aconteceu devido à diferença de faixa etária dos participantes, já que o estudo de Bluestein (1989) foi realizado com adolescentes e o atual com universitários concluintes? Ou será que o domínio da auto-eficácia investigado mantém certo relacionamento, porém não utiliza em menor escala o comportamento exploratório? Ou será que a auto-eficácia não depende do comportamento exploratório? Para que estes questionamentos sejam respondidos, faz-se necessário uma pesquisa que identifique a relação causal entre estes dois constructos, utilizando-se, principalmente, do recurso da regressão linear.

De forma semelhante, observou-se a correlação positiva e significativa, diferente de zero entre todas as dimensões da auto-eficácia na transição para o trabalho e as dimensões da exploração de carreira. Destaca-se moderada correlação positiva entre a Auto-eficácia na adaptação ao trabalho e Exploração de carreira ($\rho=0,438$; $p<0,001$). Esta relação revela-se muito importante, pois nos mostra que confiar na própria capacidade, enquanto profissional pode estar relacionada à busca de informações pessoais e sobre o ambiente. A auto-eficácia na adaptação ao trabalho relacionou-se, de forma moderada, com a Exploração do ambiente ($\rho=0,432$; $p<0,001$) e de forma fraca com a Exploração de si ($\rho=0,349$; $p<0,001$). Ou seja, o conhecimento de si em relação aos interesses e habilidades como o conhecimento de informações sobre possibilidades de atuação caminha na mesma direção da crença na capacidade pessoal de adaptar-se no mundo do trabalho.

Ressalta-se que dentre as doze correlações investigadas, isto é, a relação entre auto-eficácia na transição para o trabalho, incluindo suas dimensões, com exploração de carreira e suas dimensões, dez são fracas. Pode-se dizer que em grande parte a auto-eficácia na transição para o trabalho relaciona-se de forma fraca com a exploração de carreira, com exceção somente na relação entre a dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho e exploração do ambiente e no geral para exploração de carreira. Este dado pode ser confrontado frente às contribuições da teoria social cognitiva, uma vez que as informações do contexto são apontadas pelo modelo de desenvolvimento de carreira como uma das influências sobre as fontes de informação da auto-eficácia (LENT, BROWN & HACKETT, 1996). A partir da correlação investigada pode-se considerar a exploração de carreira um tipo de informação do contexto, no entanto, segundo o modelo TSCC a sua ligação com as crenças de auto-eficácia é mediada pelas fontes de informação. Dessa forma, é possível que as correlações sejam predominantemente fracas, devido a mediação feita pelas fontes de informação.

Em relação à AETT-br foi identificada forte correlação entre o constructo geral (auto-eficácia na transição para o trabalho) e auto-eficácia na adaptação ao trabalho e auto-eficácia na regulação emocional. Vale ressaltar que, somente na dimensão auto-eficácia na procura de emprego foi identificada correlação moderada. Este fato chama atenção, pois esta dimensão também não apresentou diferenças significativas na comparação entre as variáveis: gênero, situação de trabalho e área de conhecimento dos cursos, indicando que ainda precisa investigar sobre as suas qualidades psicométricas. Quanto à correlação entre as dimensões foi identificada moderada correlação entre auto-eficácia na regulação emocional e auto-eficácia na adaptação ao trabalho ($\rho=0,606$; $p<0,001$) e fraca correlação entre auto-eficácia na procura de emprego e auto-eficácia na adaptação ao trabalho ($\rho=0,340$; $p<0,001$) e auto-eficácia na procura de emprego e auto-eficácia na regulação emocional ($\rho=0,394$; $p<0,001$).

Nas dimensões da exploração de carreira foi identificada moderada correlação entre as dimensões exploração de si e do ambiente ($\rho=0,529$; $p<0,001$). Estes dados também foram obtidos em outras pesquisas de Teixeira, Bardagi e Hutz (2007) e Badagi (2007). No entanto, estes valores foram superiores, porém ambos enquadram-se na faixa de magnitude moderada.

Em suma, a partir dos dados obtidos nota-se correlação positiva em todas as relações investigadas. Destacam-se diferenças somente em relação à magnitude do relacionamento entre as variáveis. Forte correlação foi obtida somente entre constructos e aspectos avaliados no mesmo instrumento, ou seja, entre auto-eficácia na transição para o trabalho e as dimensões do instrumento AETT-br, e entre exploração de carreira e as dimensões do instrumento ECC. Além disso, foram identificadas correlações na grande maioria fracas ao considerar as informações dos dois instrumentos de estudo. Isto pode estar associado à característica de multideterminação dos fenômenos. Destaca-se moderada correlação entre auto-eficácia na adaptação ao trabalho e exploração de carreira, e entre auto-eficácia na adaptação ao trabalho e exploração do ambiente, o que confirma a possibilidade de multideterminação dos constructos. É necessário que futuras investigações utilizem amostras maiores de participantes e aprofundem as correlações identificadas, principalmente, para que se possa fazer generalizações e posteriores relações causais entre estes fenômenos .

7. Considerações Finais

Nas últimas décadas as relações de trabalho passaram por grandes modificações, principalmente, em relação a posturas e forma de gerenciamento das organizações públicas e privadas. Neste contexto, ter um emprego não é sinônimo de estabilidade, como fôra em períodos anteriores nas nações ocidentais (MARTINS, 2001). Hoje a situação é bem diferente. O trabalhador da indústria já não é mais dominante, outras áreas de atuação foram criadas, exigindo cada vez mais conhecimentos específicos dos seus empregados. Atualmente, é possível identificar entre as nações desenvolvidas e em desenvolvimento um acréscimo na escolaridade dos trabalhadores, o que também pode estar associado às altas demandas de qualificação. Em outras palavras, as noções de trabalho/emprego/segurança social, tratadas quase como sinônimas, mudaram com o passar do tempo, em interação com a evolução da sociedade e das condições de produção, assim como mudaram as realidades de cada sociedade que em que estão presentes essas noções (ARROIO & RÉGNIER, 2001). A partir da era da globalização e da democratização da informação, o mundo do trabalho assumiu características como: agilidade, rapidez, flexibilidade, modificações constantes, aprendizagem contínua, adaptabilidade e resultados. O impacto desses fatores, por sua vez, pode ser percebido na nova forma de configuração do mercado de trabalho, com aumento do nível de desemprego, o crescimento da informalização nas relações trabalhistas, o deslocamento setorial do emprego, e a transformação nos requisitos funcionais, com a exigência de novas habilidades e competências, bem como da polivalência funcional (idem, 2001).

Esta situação pode ser traduzida a partir de alguns índices da realidade brasileira. São considerados economicamente ativos 90 milhões de brasileiros, dentre estes 13% estavam desempregados no primeiro semestre de 2007 (IBGE, 2007). Esta realidade permite partir do pressuposto que conseguir um emprego não é algo muito fácil neste contexto. Em

específico, aproximadamente 45% dos jovens entre 16 e 24 anos estavam desempregados, no Brasil, neste mesmo período. Sendo assim, conseguir um emprego na passagem da condição de adolescente para adulto também é algo muito difícil na realidade nacional. No Brasil, o jovem tem possibilidade de adquirir profissionalização, principalmente, por meio da frequência a duas modalidades de ensino, que são: o ensino médio técnico e o ensino superior.

A educação superior brasileira tem entre as suas finalidades, dois pontos fundamentais, que podem ser destacados: I) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar para sua formação contínua (Lei 9.394/96- art.43). Assim, é possível perceber que os propósitos deste nível de ensino extrapolam o processo de formação profissional dos estudantes. Sua finalidade é muito ampla, e pressupõe o desenvolvimento do estudante no campo cultural, científico e atitudinal.

O foco deste estudo foi a transição para o trabalho, o que vem sendo apresentado como um grande desafio para os estudantes concluintes do ensino superior. Mas sabe-se que a função e o efeito que o ensino superior pode/deve provocar é muito mais amplo (ASTIN, 1996; PASCARELLA E TEREZINI, 2005). A literatura científica mostra que o ensino superior proporciona desenvolvimento e mudanças em diferentes direções aos estudantes (PASCARELLA E TEREZINI, 1991, 2005; ASTIN, 1993; BOWEN, 1996; STRANGE, 1994; BOWEN, 1977). Estas mudanças ocorrem, principalmente, em dois domínios, o aspecto cognitivo (em relação ao raciocínio, ao pensamento lógico, ao pensamento crítico) e ao aspecto não cognitivo (mudanças em relação ao aspecto psicossocial dos estudantes - concepções e avaliações de si mesmo, do senso de identidade: ocupacional, ideológico, sexual e religioso e o sistema de relações dos estudantes, com outros sujeitos e até mesmo com os pares e também as mudanças em relação a valores, atitudes e crenças). Por isso, o conjunto de resultados obtidos, neste trabalho, não deve ser visto como algo estático e fragmentado, mas como um aspecto do processo que compõe a formação no ensino superior, e que está relacionado às diferentes experiências que o ambiente universitário oferece (ASTIN, 1996).

Trata-se de um estudo realizado em uma única instituição de ensino superior o que não permite generalizações para a população de estudantes de ensino superior de modo geral. Faz-se importante traçar alguns comentários sobre o perfil dos estudantes desta instituição. Esta é uma universidade, na qual coexistem diversos cursos distribuídos em diferentes áreas de conhecimento. Mas existe um ponto comum entre eles, que é o pressuposto da formação a partir de pesquisas científicas e tecnológicas (JORGE, 2006). Por esta razão, o ambiente universitário é composto de diferentes oportunidades de formação, como: iniciação científica, congresso, seminários, palestras e eventos científicos e culturais em geral. Uma outra característica desta instituição é o incentivo à pós-graduação, neste ambiente universitário, coexistem alunos destas duas modalidades, o que pode propiciar informações sobre outra possibilidade de atuação profissional (pesquisa científica), para além das atividades regulamentadas em cada um dos cursos. Por isso, identificar as crenças de auto-eficácia na transição para o trabalho de estudantes que freqüentam este espaço se faz diferente e possui especificidades. Vale ressaltar que o conceito estudado, a auto-eficácia, é muito dinâmico e intrinsecamente ligado ao ambiente que circunda o indivíduo, mas este não pode ser considerado como fator determinante, pois o indivíduo tem a possibilidade de alterá-lo a partir da sua condição de agente sobre ele (BANDURA, 1997) e também das prerrogativas da reciprocidade triádica. Sendo assim, os dados obtidos tem de ser considerados frente a estas possibilidades de formação, no entanto é importante ressaltar que existe a possibilidade dos indivíduos ressignificarem esta experiência, a partir de suas experiências e características pessoais.

Destaca-se, a importância das informações obtidas, com base nas quais podem-se apresentar algumas considerações de caráter teórico, metodológico e prático. É necessário destacar a interdependência dos três níveis de discussão referidos tendo em vista o desenvolvimento global da formação do estudante. É possível evidenciar uma contribuição no aspecto metodológico, que se refere à adaptação e à busca de evidências da validação de um instrumento específico à realidade brasileira. A escala (AETT-br) mostrou-se de fácil interpretação, com pequeno tempo de resposta, aproximadamente, 7 minutos na população pesquisada. Apesar dos processos de validação e adaptação desse instrumento não comporem os objetivos deste estudo, é possível localizar uma contribuição imediata deste processo, que o estudo de um instrumento com boas qualidades psicométricas, que poderá

estar, futuramente, à disposição da comunidade científica nacional, bem como para as instituições de ensino superior para ser utilizado em atividades de aconselhamento de carreira.

Em relação à metodologia utilizada, escalas em formato likert, destaca-se que estas atenderam aos objetivos propostos para este estudo e permitiram contato com as percepções dos estudantes frente aos conceitos investigados. No entanto, esta metodologia não permite maior detalhamento sobre esta percepção, o que poderia ser complementado com o uso de entrevistas, relatos em futuras investigações para maior aprofundamento dos conceitos, abordando assim a sua interatividade, além de ser vista a partir da ótica da reciprocidade triádica (BANDURA, 1997), preconizada pela teoria social cognitiva.

Em relação às contribuições teóricas é possível fazer apontamentos sobre os constructos investigados. Foi possível identificar que, tanto a exploração de carreira como a auto-eficácia são conceitos de suma importância, quando se vislumbra o desenvolvimento de carreira (BARDAGI, TEIXEIRA & HUTZ, 2007; VIERA & COIMBRA, 2006; WERBEL, 2000), e são importantes nos diferentes processos de transição da carreira, no qual os indivíduos passam ao longo da vida e não só no momento da inserção profissional (LENT, HACKETT E BROWN; 1999). Estas contribuições foram delineadas à luz da teoria social cognitiva (BANDURA, 1997), que vê o indivíduo, neste caso o estudante, como agente, como produto e produtor de sua história, sendo o momento de transição para o trabalho uma possível situação, na qual esta condição poderá ser exercida. Este estudo tentou não se restringir as possibilidades do estudante desenvolver tais percepções somente nas relações estabelecidas com a instituição de ensino superior, uma vez que o mesmo sempre esteve inserido em um contexto mais amplo, de relações entre ambiente e características pessoais, que também são fundamentais para a formação das crenças de auto-eficácia. Por isso, além das características da instituição pesquisada foram abordadas algumas considerações sobre a questão do gênero na sociedade brasileira.

A análise dos dados, em relação à auto-eficácia no domínio investigado, mostrou a existência de uma tendência dos participantes confiarem moderadamente na capacidade para enfrentar a transição para o trabalho. Esta tendência mostra-se relevante frente à evidência de que indivíduos com alto senso de competência pessoal provavelmente encontrarão um emprego após a formação acadêmica (FEATHER & O'BRIEN, 1986,

PINQUART, JUANG & SILBEREISEN, 2003). No entanto, é necessário fazer uma ressalva sobre esta tendência, em relação à média geral e nas dimensões da auto-eficácia na transição para o trabalho. Pode ser que os licenciandos não tenham respondido o instrumento levando em consideração a obtenção de um emprego como docente e sim uma outra possibilidade que a sua formação lhe possibilitasse como seria em relação ao bacharelado, o que pode ter influenciado os resultados identificados. Porém, este estudo não tem como responder a esta indagação, mas fica a indicativa para as próximas pesquisas da necessidade do esclarecimento desta informação no momento da coleta dos dados, caso o estudo seja feito somente nos cursos de formação de professores ou que possibilitem diferentes modalidades de uma dada carreira. Além disso, o instrumento utilizado era baseado em um mecanismo de auto-relato, o que permite acesso apenas à própria percepção do estudante, por isso é possível que esta tendência seja tão uniforme contando com médias, sempre, acima do ponto médio.

Para que esta situação possa ser melhor delineada identificou-se a necessidade de obter outras informações sobre os participantes. Estas versam sobre a condição de trabalho após a formatura. Isto é, futuras investigações poderão identificar a situação ocupacional dos participantes após a conclusão do curso, para a partir destes dados verificar se a auto-eficácia da transição para o trabalho é preditora, ou não, da obtenção de emprego e ou no redirecionamento de carreira em ocupações da área de formação da graduação.

No que se refere às relações identificadas segundo as variáveis: gênero, situação de trabalho e área de conhecimento do curso é possível indicar alguns sentidos de direcionamento entre elas. No entanto, isto não é suficiente para propor um modelo teórico para a auto-eficácia na transição para o trabalho, estes dados foram identificados como indícios que poderão ser utilizados em investigações com maior rigor metodológico em outras populações.

Em relação ao gênero identificou-se diferenciação somente na dimensão auto-eficácia na regulação emocional. As mulheres obtiveram médias, significativamente, inferiores aos homens. Esta situação corrobora com as proposições da teoria social cognitiva sobre o gerenciamento das emoções (BANDURA, CAPRARA, BARBARANELLI E COLS, 2003), ou seja, que as mulheres percebem as suas emoções diferentemente dos homens. Esta conexão também está amparada pelo modelo de desenvolvimento de carreira da teoria

social cognitiva¹¹, visto que o gênero, enquanto característica pessoal é relacionado à auto-eficácia, por intermédio das diferentes fontes de informação da auto-eficácia.

No que tange à situação de trabalho foram identificadas diferenças significativas no geral, para auto-eficácia na transição para o trabalho, e nas dimensões auto-eficácia na adaptação ao trabalho e auto-eficácia na regulação emocional. Além disso, os estudantes trabalhadores obtiveram, no geral, valores superiores aos não trabalhadores. A partir dos dados obtidos é possível dizer que existe o indício de que possuir uma experiência direta no mundo do trabalho diferencia, significativamente, a percepção de eficácia em relação à transição para o mesmo. Esta conexão também está prevista no modelo de desenvolvimento de carreira da teoria social cognitiva, uma vez que as informações do contexto estão relacionadas às fontes de informação da própria auto-eficácia.

Quanto à diferenciação, a partir da área de conhecimento do curso, apesar de todos os participantes realizarem formação para docência escolar, foram identificadas diferenças na auto-eficácia na transição para o trabalho e na dimensão auto-eficácia na adaptação ao trabalho entre os estudantes das seguintes áreas de conhecimento: Ciências Humanas-Artes e Ciências Biológicas-Exatas. Este dado complementa a indicativa que a área de conhecimento do curso interfere na decisão de carreira (ASTIN, 1996), e isto também está previsto no modelo de desenvolvimento de carreira, visto que a área de conhecimento do curso pode ser considerada como um conjunto de informações do contexto que o estudante faz parte.

Em suma, as relações identificadas entre as variáveis foram conectas às relações propostas no modelo de desenvolvimento de carreira, da teoria social cognitiva. É importante ressaltar que, este estudo fez um recorte deste processo, investigou somente a condição das crenças de auto-eficácia em um domínio específico as relações entre expectativas de resultados, objetivos, interesses e ações não foram descritas, o que poderá ser abordado em futuras investigações.

Em relação à contribuição aos cursos de licenciatura, foi possível identificar que os licenciados acreditam na sua capacidade na transição para o mundo do trabalho próximo à conclusão do curso. Para a instituição formadora este dado é de extrema valia, pois revela

¹¹ Este modelo foi detalhado e apresentado na seção 3.1 - A perspectiva da teoria social cognitiva do desenvolvimento de carreira, do trabalho.

que o estudante sente-se capaz para adaptar-se ao novo contexto de relações – o mundo do trabalho. Ademais é de extrema importância que estudos futuros abordem como os sujeitos avaliam as suas crenças na transição para o trabalho docente e posteriormente os comportamentos e percepções de auto-eficácia profissional ao longo do primeiro ano de docência. Isto seria muito importante para identificar se a auto-eficácia de transição é preditora de comportamentos relativos à atuação profissional, principalmente, no campo educacional, no qual o desenvolvimento de carreira possui especificidades (MOREIRA 1995, 2003).

A investigação sobre os comportamentos de exploração de carreira confirmou que no momento de conclusão do curso o estudante passava por um processo de conhecimento de si e do ambiente (TEIXEIRA, 2002; TEIXEIRA E GOMES, 2005). Porém os índices obtidos foram inferiores aos outros estudos realizados no contexto nacional (BARDAGI, 2007; BARADAGI, TEIXEIRA E HUTZ, 2007; TEIXEIRA E GOMES, 2005). Destaca-se que a dimensão exploração do ambiente recebeu a menor média (3,58), quando comparada a outra dimensão (exploração de si) e ao outro estudo realizado. A partir deste resultado é necessário que se faça uma ressalva: escalas de auto-relato, como a ECC, dão ênfase às representações cognitivas do comportamento exploratório e não ao comportamento propriamente dito. Desta forma, tem acesso à forma que o indivíduo percebe estes comportamentos e não à frequência exata dos mesmos.

Esta situação acaba por remeter aos seguintes questionamentos: Será que os altos índices para auto-eficácia na transição para o trabalho e em suas dimensões são decorrentes do menor conhecimento sobre o mundo do trabalho? Será que, mesmo tendo acesso somente ao comportamento exploratório declarado (que foi menor do que em outros estudos), é possível, fazer esta conexão? Esta relação também foi encontrada na literatura sobre o desenvolvimento da carreira docente, indicando um direcionamento positivo para este questionamento. Os profissionais em início de carreira da carreira tendem a ter uma visão “idealizada” do contexto das relações do trabalho docente (MOREIRA, 1995;2003), estes vislumbram de forma desconectada a realidade e os seus desafios profissionais. Outro fato que corrobora com este aspecto é que a exploração de carreira apresentou correlação moderada com auto-eficácia na adaptação ao trabalho.

No que tange à relação entre auto-eficácia na transição para o trabalho e comportamentos de exploração de carreira, foi possível identificar correlação entre estes dois constructos, porém de fraca intensidade. Além disso, foi identificada moderada correlação entre exploração e auto-eficácia na dimensão adaptação ao trabalho. Como a exploração e auto-eficácia caminham na mesma direção, é possível pensar que a exploração de carreira, enquanto conhecimento de si e do ambiente, podem servir como apoio social para as crenças de auto-eficácia, porém não é possível afirmar um sentido para esta relação. Existe a seguinte linha de pensamento: a exploração de carreira forneceria informações aos indivíduos, e estas serviriam como suporte às decisões no aspecto vocacional (TEIXEIRA & HUTZ, 2005), e com isso poderia auxiliar no fortalecimento das crenças de auto-eficácia na transição para o trabalho. Consequentemente, a pessoa teria maior possibilidade de sucesso na inserção profissional, visto que a exploração é um importante e fundamental comportamento para a obtenção de um emprego efetivo (WERBEL, 2000), bem como as crenças de auto-eficácia profissional ajustadas à realidade (PINQUART, JUANG, & SILBEREISEN, 2003). Esta relação também está amparada pelas proposições de que tanto as crenças de auto-eficácia e o comportamento exploratório são preditores de comportamento (BANDURA, 1997; TEIXEIRA & HUTZ, 2005). Frente aos índices obtidos é possível indentificar indício de multideterminação dos fenômenos. Porém este dado precisa ser melhor investigado em um estudo que vise analisar uma relação causal entre estes fenômenos.

Estes dados remetem a contribuições práticas às instituições do ensino superior. Como os estudantes, perto da conclusão do curso, estão em processo de exploração de carreira, faz-se necessário a promoção de novas situações de suporte, as quais possam garantir condições de escolha no aspecto vocacional. Ou seja, mesmo no momento em que o aluno está prestes a deixar a instituição, é necessário que este seja orientado. Por isso, é de extrema importância que as instituições organizem serviços que possam orientar os estudantes, seja individual ou coletivamente, mesmo próximo ao término da formação. Aquelas instituições que mais prontamente responderem a tais pressões, certamente, estarão dando um passo importante em direção a um processo de educação integral, evitando deixar seus alunos entregues a si mesmos, nessa difícil travessia para o mundo de trabalho (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2003). Uma alternativa de atuação seria a utilização da AETT-

br, pois permite identificar como os estudantes estão percebendo-se frente aos desafios da transição para o mundo do trabalho. A partir desta informação seria possível prever ações que poderiam auxiliá-los na instrumentalização para busca de emprego, bem como na construção de seus projetos profissionais (BARDAGI, 2007).

Espera-se que este estudo venha a contribuir para a literatura nacional sobre a educação superior, em especial, sobre o estudante concluinte do ensino superior e a transição para o mundo do trabalho. E também que este possa ser subsídio para outros pesquisadores desenvolverem e publicarem novos estudos que aprofundem a investigação deste processo, dando ênfase para as demais modalidades do ensino superior brasileiro (cursos tecnológicos, bacharelado e à distância), utilizando-se de outros procedimentos metodológicos de investigação como o estudo longitudinal e as pesquisas qualitativas.

8. Referências Bibliográficas:

AGUIAR, E. & DIAS SOBRINHO, J. Apresentação do dossiê Educação Superior: algumas tendências políticas européias e latino-americanas. Pro-posições, v.15, n.3 (45), p.15-19, 2004

ALBIERO-WALTON, J. Self-efficacy gender difference in college students with disabilities, 2003. Disponível em www.eric.edu/MF01pc01 , acessado em 21/01/2007.

ALCHIERI, J. C., SILVA, W., CÉSAR, J., RURBERT, J., SELLMER, K., MELLER, J., BACKER, V., VIEGAS, P., PONZONI, A., MACHADO, A., WILLRICH, P. & ANDREGHETTI, L. G. (1998). Fatores envolvidos no processo de decisão vocacional em vestibulandos da grande Porto Alegre. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos de comunicações científicas, XXVIII Reunião Anual de Psicologia (p. 153) [Resumo]. Ribeirão Preto, SP: SBP/Legis Summa.

ALEGRE, A. D. As Concepções do Papel do Professor de Educação Física na Opinião dos Professores e Alunos Concluintes dos Cursos de Licenciatura da EEFE-USP, FEF-UNICAMP E IB-USP . Tese de Doutorado/ FEF Usp. São Paulo, 1999

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). Estudante Universitário: características e experiências de formação. 1. ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. ; SOARES, A. Construção e Validação de uma Versão Reduzida (QVAr). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Portugal: Universidade do Minho, 2001.

ALMEIDA, L.S; SOARES, A, P. & FERREIRA, J.A.G. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: construção/validação do questionário de vivências acadêmicas. Série-Relatório de Investigação. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.

ARROIO, A; RÉGNIER, K. O novo mundo do trabalho: oportunidades e desafios para o presente. Boletim Técnico do SENAC. Vol. 27, nº 2 maio/agosto, 2001. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272d.htm>, acessado em 30/03/2007.

ASTIN, A. W. Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. Journal of College Student Development, 37,1996, p.123-133.

ASTIN, A. W. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

ASTIN, A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25, 297-808, 1984.

ASTIN, A., & PANOS, R.. The educational and vocational development of college students. Washington, DC: American Council on Education, 1969.

AZZI, R.; POLYDORO, S.A. J & BZUNECK. Considerações sobre auto-eficácia docente. In: AZZI, R.; POLYDORO, S.A. J (org.) Auto-eficácia em diferentes contextos. Editora Alínea, 2006

AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia: introdução ao conceito. In: AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (ORGS.) Teoria Social Cognitiva: auto-eficácia em foco. São Paulo: Art Med, 2007.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. Behavior Research and Therapy, v. 42, 2004.

BANDURA, A. Social Gognitive Theory: An angentic perspective. Annual Rev. Psychology, 2001 A, v.52, p.1-26.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. Asian Journal of Social Psychology, 1999, 2, 21-41.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147,1997.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, New Jersey/London, v. 28, n. 2, 1993.

BANDURA, A. Human Agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44, p.1175-1184, 1989.

BANDURA, A. Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M. & PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. Child Development, May/June, 2003, vol.74, n.3, p.769-782.

BATISTA R.G.R. ; ALMEIDA, L. A.S. Desafios da transição e vivências acadêmicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In: Guimarães, A. Contexto e dinâmicas da vida acadêmica. Portugal, universidade do Minho, 2002.

BARDAGI, M. P. Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia/ Ufrgs, 2007.

BARDAGI, M. P. A experiência universitária e a evasão no ensino superior: aspectos contextuais e vocacionais. Qualificação de tese (Doutorado). Instituto de Psicologia/ Ufrgs, 2004.

BARIANI, I. C. D.; BUIN, E.; BARROS, R. C. e ESCHER, C. A. Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: Análise da Produção Científica. Psicologia Escolar e Educacional, vol.8 no. 1, p. 17-27, 2004.

BARTLEY, D. F. & ROBITSCHKE, C. Career exploration: A multivariate analysis of predictors. Journal of Vocational Behavior, 56, p.63-81, 2000.

BASTOS, S. M. C. Diagnóstico das dificuldades que o concluinte de psicologia espera encontrar para se engajar no mercado de trabalho. Dissertação de Mestrado. Universidade federal do Pará - Psicologia (teoria e pesquisa do comportamento), 1997.

BLAU, G. Testing a two-dimensional measure of job search behavior. Organization behavior and human decision process, 1994, v.59, p.188-312.

BRANDÃO, C. DE S. A socialização política dos estudantes universitários na perspectiva psicossociológica. Dissertação de mestrado. Universidade federal da Paraíba: João Pessoa - Psicologia (Psicologia Social), 1999.

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

BETZ, N.; HACKETT, G. The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science based college majors. Journal of Vocational Behavior. 23, pp.329-345, 1983

BETZ, N. E. Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. The Career Development Quarterly, 52, 340-353, 2004.

BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A. Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social da escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A. Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social da escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BOWEN, H. R. Objetivos: os Resultados Desejados da Educação Superior. Tradução de Lila de Araújo Rayol e Sandro Ruggeri. Original In: Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1977, para o Curso de Especialização em Avaliação a Distância, Universidade de Brasília, v. 4, 1996.

BLUSTEIN, D. L. The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. Journal of vocational behaviour, 1989,v.35, p.194-203.

BLUESTEIN, D. L. The relationship between motivational process and career exploration. Jornal of vocational behaviour, 1988, v. 32, p.345-357.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação (LDB). Nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.64, p.4-13, 1988.

BZUNECK, J. A & BORUCHOVITCH (Orgs.) A Motivação do Aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAÍRES, S.; ALMEIDA, L. S. Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudos com alunos do ensino superior. Psychologica, 26, p.186-197,2001

CAIRES, Susana. Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributivos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". Análise Psicológica, Jan. 2006, vol.24, nº.1, p.87-98.

CALEGARI, M. M. A inserção profissional de egressos universitários. Dissertação de mestrado - PUCRGs/ IP, 2001.

CÂMARA, S. G ; SARRIERA, J. C ; PIZZINATO, A. Que portas se abrem no mercado de trabalho para os jovens em tempos de mudança?. In: Jorge C. Sarriera; Kátia Bones Rocha; Adolfo Pizzinato. (Org.). Desafios do Mundo do Trabalho: Orientação, Inserção e Mudanças. 1 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004, v. 1, p. 73-113.

CASTRO, M. H. M.; SCHWARTZMAN, S. A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: o momento da formatura. NUPES: São Paulo, 1992.

COELHO, J. A. Organizações e carreiras sem fronteiras : a percepção dos formandos sobre a tendência nas exigências profissionais. Dissertação de mestrado: IP/ USP. São Paulo, 2000.

CONVEST, Relação candidatos-vagas vestibular 2006. Disponível em: http://www.convest.unicamp.br/estatisticas/2007/cv_fase1.html , acessado em 20/02/2007.

COSTA NETO, M. M. DA; LOPES, C. BRAGA;. Um estudo sobre o conhecimento dos formandos de 1995 da Universidade de Brasília sobre o Sistema Único de Saúde. Revista Saúde Distrito Federal;7(4):5-23, out.-dez. 1996

DANCEY, C. P. & REIDY, J. Estatística sem Matemática para Psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2006. 608p.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. Estudos de Psicologia 2003, 8(3), 413-420, 2003.

DOURADO, L. F; CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. Pró-posições, V15, n.3 Set./Dez, 2004

ENGE, J. S. Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995). Dissertação de mestrado: USP – Educação, 2004

FARIA, L.; SIMÕES, L. Auto-Eficácia Em Contexto Educativo Psychologica. 2002, 31,177-196

FEATHER, N. & O'BRIEN, G. A longitudinal study of the effects of employment and unemployment on school-leavers. Journal of occupational psychology, 56, 121-144, 1986.

FIOR, C. A. Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário. Dissertação de mestrado/ FE-Unicamp, 2003.

FLOWERS, LAMONT A. Developing purpose in college: differences between freshmen and seniors. College Student Journal, September, 2002. Disponível em www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_36/ai_95356600, acessado em 04/01/06

FLUM, H. & BLUSTEIN, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework for research. Journal of Vocational Behavior, 56, 380-404.

FORESTI, M.C.P.P.; TORALLES-PEREIRA, M.L. (orgs). Didática no ensino superior (CD-ROM). Botucatu: UNESP, 2000 (Convênio UNESP-PROGRAD / IBM do Brasil).

FREAZA, R. G. O primeiro universitário da família: características e experiências na educação superior. Trabalho de conclusão de curso: FE/Unicamp, 2004.

FREITAS, M. De F. V. Barreiras e condições facilitadoras do desenvolvimento de carreira percebidas por estudantes do ensino médio. Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP, 2002.

FRISCHENBRUDER, S. L. O desenvolvimento vocacional na adolescência: autoconceito e comportamento exploratório. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 1999.

GATI, I., OSIPOW, S. H. & FASSA, N. The scale structure of multi-scale measures: Application of the split-scale method to the task-specific occupational self-efficacy scale and the career decision-making self-efficacy scale. Journal of Career Assessment, 2, 384-397, 1994.

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.

GIANAKOS, I. Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. Journal of Vocational Behavior, 54, 244-258, (1999).

GONDIM, N. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva dos estudantes universitários. Estudos de Psicologia, 2002, 7(2), 299-309

GONÇALVES, F. R, CARREIRA, T., VALADAS, S; SERQUEIRA, B. Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspectivas europeias e nacional. Análise Psicológica, Jan. 2006, vol.24, no.1, p.99-114

GRANADO, J. I. F. Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-r. Dissertação de mestrado – IP/USF, 2004.

GUEDES-PINTO, A. G. & FONTANA, R. C. Professoras e estagiários- sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. Pró-posições, v.12, n2-3 (35-36), jul – nov, 2001.

GUERREIRO, D. C.; SOARES, A.M. ; MERCURI, E. N. G. S. ; POLYDORO, S.A.J. O Estudante Concluinte do Ensino Superior em Publicações Nacionais. In: II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, 2006, São Paulo. Psicologia: Ciência e Profissão, 2006. v. II.

GUIA DO ESTUDANTE. Prêmio de empregabilidade: Resultados de 2006. Disponível em http://guiadoestudante.abril.com.br/premio/noticias/conteudo_174981.shtml , acessado em 30/03/2007.

HACKETT, G. & BETZ, N. A self-efficacy approach to the career development of women. Journal of Vocational Behavior, 1981, 18, pp.326-339.

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

HACKETT, G. Autoeficacia en la selección y desarrollo profesional. En Bandura, A. (Ed.). Auto-Eficacia. Cómo afrontar los cambios de la Sociedad actual. Bilbao: Desclée De Brouwer,1999.

HACKETT, G.; LENT,R. & GREENHAUS, J.H. Advances in vocational theory and research: a 20-year retrospective. Journal of Vocational Behavior, 1991, 38, pp. 3-38.

HACKETT, G. Auto-eficacia en la selección y desarrollo profesional. In: BANDURA, A. Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bibau: Editorial Desclée de Brouwer, 1999.

HOY, W. & WOOLFOLK, A. E. Organizational socialization of student teachers. American Education Research Journal, 27, 279-300, 1990

IBGE (Brasil). Brasil em síntese. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm . Acessado em: 05/09/2007.

INEP (Brasil). Censo da Educação Superior 2005. Disponível em www.inep.gov.br/es/censo2005. Acessado em 04/01/2007

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. ; SISTO, F. F.(ORGS) Questões do cotidiano universitário. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JORDAAN, J. P. Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. Em D. Super, R. Starishevsky, N. Matlin e J. P. Jordaan, (Orgs.), Career development: Self-

concept theory: essays in vocational development (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board, 1963.

JORGE, J. T. Inovação: a experiência da Unicamp. Jornal da Unicamp. Edição 342 , Out. / Nov., 2006.

KASWORN, Carol. What is Effective Collegiate Involvement for adult undergraduates? 36p. Symposium What Does Research Suggestion About Effective College Involvement of Adult Undergraduate Students? April 21, 2003. Chicago, Illinois.

KERKA, S. Career development and gender, race and class. Eric Digest nº199, 1999. In: www.eric.ed.gov Acessado em 28/03/2007.

KRUMBOLTZ, J. D. Integrating career and personal counseling. Career Development Quarterly, 42, 143–148, 1995.

LARA CAMPOS, L. F. De. Métodos e Técnicas de pesquisa em Psicologia. Campinas: Ed. Alínea, 2004.

LASSANCE, M. C. P.. O trabalho do SOP/UFRGS: Uma abordagem integrada. Em M. C. Lassance (Org.), Técnicas para o trabalho em orientação profissional em grupo (pp. 11-47). Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1999.

LAVINAS, L. Empregabilidade no Brasil: Inflexões de Gênero e Diferenciais Femininos. Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Rio de Janeiro, nº 826, set. 2001. Disponível em http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/Td0826.pdf , acessado 25/02/2007.

LENT, R.; BROWN, S.; & LARKIN, K Relation of self efficacy expectations to academic achievement and persistence. Journal of Counseling Psychology. 31, 356-362,1984 a.

LENT, R.; BROWN, S.; & LARKIN, K. Self efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. Journal of Counseling Psychology. 33, pp 265-269, 1984 b.

LENT, R.; LÓPEZ, F.; BIESCHKE, K. Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. Journal of Counseling Psychology. 38, pp.424-430, 1991.

LENT, R.; LÓPEZ, F.; BIESCHKE, K. Predicting Mathematics-Related Choice and Success Behaviors: Test of an Expanded Social Cognitive Model. Journal of Vocational Behavior, 42, pp.223-236, 1993.

LENT, R.; BROWN, D.; HACKETT, G. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. Journal of Vocational Behavior, 45, pp.79-122, 1994

LENT, R. W., LOPEZ, F. G., BROWN, S. D., & GORE, P. A. Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. Journal of Vocational Behavior, 49, pp.292-308, 1994

LENT, R.; BROWN, D.; HACKETT, G. A social cognitive view of school-to-work transition. The career development quarterly, vol 45, Jun, 1999.

LEVIN, J. e FOX, J. A. Estatística para Ciências Humanas. 9ª edição. São Paulo: Pearson, Prentice Hall, 2004.

LOBATO, C. R. P. S. (2001). Maturidade vocacional e gênero: Adaptação e uso de instrumentos de avaliação. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MAGALHÃES, L. B. DE; TAKAHASHI, O. C. ; CHRISTOFOLLI, D. AP; ALMEIDA, S. K.; SHOUBIA, Z.; MATSUO, T. Aferição do rendimento escolar dos formandos do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina por meio de um teste de múltipla escolha. Semina;18/19(2):71-8, jun. 1999

MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de Química. Ijuí: Ed. Ijuí, 2000.

MARTINS, A. M. Trajectórias profissionais dos diplomados pela Universidade de Aveiro. In: SOARES, A. P; OSÓRIO, A; VIRIATO, J; ALMEIDA, L.S; VASCONCELOS, R.M; CAIRES, S. M. Da universidade para o mundo do trabalho. Braga: Universidade do Minho, 2001.

MARIOSIA, M. Ap. S. A visão de concluintes do curso de direito sobre seu processo de formação: dilemas, desafios e expectativas Dissertação de mestrado: PUCCAMP-Educação, 2003

MADEWELL, J. & SHAUGHNESSY, M. F. An Interview with Frank Pajares. Educational Psychology Review, Vol. 15, No. 4, December 2003

MC WHIRTER, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. Journal of Vocational Behavior, 50, 124-140.

MENESES, J. G. de C. Os profissionais da educação básica. In: MENESES, J. G. de C e colaboradores Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MERCURI, E. & POLYDORO, S. A. J. (ORGS) Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MOREIRA, J. M. Approaches to teacher development: A critical appraisal. European Journal of Teacher Education, 19, p.47-63, 1995.

MOREIRA, J. M. O desenvolvimento profissional dos professores: análise multivariada das preocupações docentes em diferentes momentos da carreira. Revista portuguesa de Pedagogia, ano 37, nº3, 135-159, 2002.

MOYNIHAN, L. M., ROEHLING, M. V., LEPINE, M. A. & BOSWELL, W.R. A longitudinal study of the relationships among job search self-efficacy, job interviews, and employment outcomes. Journal of Business and Psychology, 18 (2), 207-233, 2003.

NARDI, M. Os estudantes universitários e a AIDS: o que aponta a produção nacional de 1980 a 2003. Dissertação de mestrado – FE/Unicamp, 2005.

NAVARRO, L. P. La autoeficacia en el contexto académico, 2003 B. Disponível em <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/self-efficacy.html>, acessado de 10/10/ 2004.

NEIVA, K. M. C. Fim dos estudos universitários: efeitos das dificuldades do mercado de trabalho e na representação do futuro profissional e nos estabelecimento de projetos pós-universitários dos estudantes. Psicologia USP, SP, Vol.7, n.1/2, p.203-224, 1996

NERI, A. L. Aprendizagem por observação: a perspectiva de Albert Bandura. Texto mimeo elaborado a partir de “Self-efficacy”, In Bandura, A. Social Foundations Thought and Action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986; e de Bandura, A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

NEVILL, D. D. & SUPER, D. E. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. Journal of Vocational Behavior, 32, 139-151.

OLAZ, F. O. Modelo Social Cognitivo Del Desarrollo de Carrera. Evaluar, nº3, p.1534, 2003

OLAZ, F. O. La teoría social cognitiva de la autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional, 2001. Disponível em <http://www.des.emory.edu/mfp/olaz.pdf>, acessado em 22/08/2005.

OLIVEIRA, J. Finalização do Curso de Graduação: que momento é esse?. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Cristina Ap. Guardiano de. O Trabalhador-Estudante no Ensino Superior: estudo de uma realidade. Campinas, SP, 2003. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC. Campinas, 2003.

OSIPOW, S. H., TEMPLE, R. D. & ROONEY, R. A. The short form of the task-specific occupational self-efficacy scale. Journal of Career Assessment, 1, 13-20, 1993.

OSIPOW, S. H. & TEMPLE, R. D. Development and use of the task-specific occupational self-efficacy scale. Journal of Career Assessment, 4, 445-456, 1996.

PACHANE, G. A Universidade Viva. Campinas, Dissertação de mestrado – FE/UNICAMP, 1998.

PACHANE, G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E. & POLYDORO, S. A. J. (ORGS) Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66 p.543-5787, 1996.

PAJARES, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. Theory into Practice, 41, 116, 2000. Disponível em www.epnet.com, acessado em 30/01/2007.

PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. Theories and models of student change in college. In: How college affects students: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.

PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. How College Affects Students: a third decade of research. 2ª edição. San Francisco: Jossey-Bass, vol. 2, 2005.

PEREIRA, S. As boas surpresas de 2006. Revista Agitação- CIEE. Caderno Especial. Ano XIII, Nº73, Jan/Fev, 2007, p.27-25.

PERRONE, L. ; VICKERES, M. H. Life after graduation as a very uncomfortable world: an Australian case study. Education & Training, 2003; 45, 2/3.

PHILIPS, D. A & ZIMMERMAN, M. The developmental course of perceived competence and incompetence among children . In: STEMBERG, R. J. & KOLLIGIAN, J. Competence Considered , New Haven, Yale University Press,1990.

PIMENTA, M. de M. Jovens em transição. Um estudo sobre a transição para a vida adulta entre universitários em São Paulo. Dissertação (Mestrado), FFLCH/USP, São Paulo, 2001.

PINHEIRO, M. R. M. e FERREIRA, J. A. A. Suporte Social e Adaptação ao ensino Superior. In: Contextos e dinâmica da vida acadêmica – Guimarães, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

PINQUART, M., JUANG, L. P. & SILBEREISEN, R. K. Self-efficacy and successful school-to-work transition : a longitudinal study. Journal of Vocational Behavior, 63, 329-346, (2003).

POLYDORO, S. A. J; AZZI, R.; Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (ORGS.) Teoria Social Cognitiva: auto-eficácia em foco. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

POLYDORO, S. A. J. N O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição. Campinas, Tese (Doutorado) – FE/UNICAMP, 2000.

POLYDORO, S. A. J; PRIMI, R.; SERPA, M. DE N. DA F; ZARONI, M. M. HOEPPNER; P., K. C. P. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. Psico USF;6(1):11-17, jan.-jun. 2001.

POLYDORO, S. A. J. & AZZI, R. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (ORGS.) Teoria Social Cognitiva: auto-eficácia em foco. São Paulo: Art Med, 2007.

POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L. S. & VASCONCELOS, R.M.(Eds.) Contextos e dinâmicas da vida acadêmica. Guimarães: Universidade do Minho, 2002.

PRIMI, R., MUNHOZ, A. M. H., BIGHETTI, C. A., NUCCI, E. P. D., PELLEGRINI, M. C. K. & MOGGI, M. A. Desenvolvimento de um Inventário de Levantamento das Dificuldades de Decisão Profissional. Psicologia Reflexão e Crítica, 13(3), 451-463, 2000.

RAMOS, S. G. & LIMA, E. R. (1996). O secundarista e o processo de escolha da profissão. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 185(77), 191-219.

RAMOS, S. G., RODRIGUES, E. & RAMOS, M. N. (1998). O secundarista e o processo de escolha da profissão. Em Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Org.), Anais, II Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional (pp. 137-146), São Paulo: ABOP.

REIS JÚNIOR, J. Dos R. S. A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica. Pró-posições, V15, n.3 Set./Dez, 2004

RIGHETTO, A. V. D. No cruzamento do técnico e do humano: a engenharia da Puccamp. Dissertação de Mestrado – IP/Puccamp, 1995.

RISTOFF, D. I. Aspectos do modelo de educação superior dos EEUU. Separata da Revista Avaliação, 3 [9], setembro, 1998.

RUIZ, V. M. Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais. Dissertação de mestrado – IP/PUCCAMP, 2005.

SMANIOTTO, S. R. U. Cursos superiores de tecnologia: percepção de mudanças entre os alunos não tradicionais. Dissertação de Mestrado – FE/Unicamp, 2006.

SANDLER, M. E. Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. Research in Higher Education, 41 (5), 537-580, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Lei Complementar N.º 836, de 30 de dezembro de 1997, 30/12/1997. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/LEICOMP836_97.HTM, acessado em 16/07/2007.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (orgs.) Viver e construir a profissão docente. Portugal: Porto Editora, 1997.

SHAUGHNESSY, M. F. An Interview With Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. Educational Psychology Review, Vol. 16, No. 2, June 2004

SHULTZ & SHULTZ. Teorias da personalidade. Editora Pioneira/ Thomson, 2003.

SILVA, A.P A. A Auto-Eficácia Acadêmica de Universitários. Trabalho de conclusão de curso, FE/Unicamp. Campinas, 2004.

SOARES, A. P. Transição para o ensino superior. Braga – Universidade do Minho, Conselho acadêmico, 2000.

SOARES, A. M.; GUERREIRO, D. C; e POLYDORO, S. A.J. Auto-Eficácia Do Estudante Universitário: Análise Da Produção Científica Nacional (2000-2005). Anais da XXXII Reunião anual da Sociedade Brasileira de Psicologia: Curitiba, 2005.

SOARES, A.M. ; GUERREIRO, D. C. ; POLYDORO, S.A.J. . Auto-eficácia do estudante universitário: análise da produção científica nacional (2000-2005). In: XXXV Reunião Anual Sociedade Brasileira de Psicologia, 2005, Curitiba. XXXV Reunião Anual Sociedade Brasileira de Psicologia CURITIBA, 2005.

SOARES, A. M. ; POLYDORO, S. A. S. , VIEIRA, D. Adaptação da Escala Auto-eficácia da transição para mundo do trabalho (AETT) para realidade brasileira II Congresso Psicologia: Ciência e Profissão, USP, São Paulo, 2006 a.

SOARES, A. M. ; POLYDORO, S. A. S. , VIEIRA, D. Escala Auto-eficácia da transição para mundo do trabalho (AETT): validação para realidade brasileira In: XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos, Universidade do Minho, Portugal, 2006 b.

SOARES, A. P. Transição para o ensino superior. Braga – Universidade do Minho, Conselho acadêmico, 2000.

SOARES, D.H.P A escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo, Ed Summus, 2002.

SOARES, M. S. A (org.) Educação Superior no Brasil. Brasília: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, 2002.

SPARTA, M. A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2003.

SPÓSITO, Maria Pontes (org.) O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

STRANGE, C. Student development: the evolution and status of an essential idéia. Journal of college student development, Washington, V. 35, n.6, p.399-412, 1994

STUMPF, S. A., COLARELLI, S. M. & HARTMAN, K. Development of the career exploration survey. Journal of Vocational Behavior, 22, 191-226,1983.

SUPER, D. E. A life-span, a life space approach to career development. Journal Vocational Behavior, 16, 282-296, 1980.

SUPER, D. E.. Vocational development in adolescence and early adulthood: tasks and behaviors. Em D. E. Super, R. Starishevsky, N. Martin & J. P. Jordaan, Career development: self concept theory – essays in vocational development (pp.79-95). New York: College Entrance Examination Board, 1963.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, n. 17, 2001. p. 783-805.

TEIXEIRA, M. A. P. ; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. Psicologia, Teoria e Pesquisa, v. 21, n. 3, p. 327-334, 2005.

TEIXEIRA, M. A. P. A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2002.

TEIXEIRA, M. A. P. ; BARDAGI, M. P. ; HUTZ, C. S. Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. Psicologia em Estudo, v. 12, p. 175-182, 2007.

Universidade de Brasília (UNB). Relatório de gestão acadêmica. Disponível em http://www.spl.unb.br/documentos/parcial_1997_2000/cap_02.pdf, acessado em 14/07/2007.

VIEIRA, D; COIMBRA University-to-work transition: The development of a self efficacy scale .AIOSP/IAEVG Internacional Conference 2005, Coimbra, 2005 a. Disponível em <http://www.aiospconference2005.pt/abstracts/140.pdf> Acessado em 22/10/2005.

VIEIRA, D; COIMBRA, J. L. A auto-eficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, R.; POLYDORO, S.A. J (org.) Auto-eficácia em diferentes contextos. Editora Alínea, 2006

VIEIRA, D; MAIA, J. & COIMBRA, Joaquim Luís. Do ensino superior para o trabalho: análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). Aval. psicol., jun. 2007, vol.6, no.1, p.03-12.

VIEIRA, D.; POLYDORO, S. A. S.; SOARES, A. M.; CUNHA, J. L. Auto-eficácia na transição para o trabalho: Um estudo comparativo entre estudantes do ensino superior português e brasileiro. In: VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, 2007.

WERBEL, J. D. Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. Journal of Vocational Behavior, 57, 379-394, 2000.

WICKERT, Luciana Fim. Desemprego e juventude: jovens em busca do primeiro emprego. Psicologia, Ciência e Profissão., jun. 2006, vol.26, no.2, p.258-269

WOOLFOLK, A. e HOY, W.K. (1990) Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. Journal of Educational Psychology, 82 (1); 81-91.

Anexo I : Dados descritivos dos participantes

Quadro 4: Categorias e explicações das profissão dos pais

Categorias	Profissões
I - Altos cargos políticos administrativos, proprietários e dirigentes de organização e empresas de grande porte e assemelhados.	Deputado; Senador; Desembargador; Diplomata; Banqueiro; Diretor de grande Companhia; Proprietário de grande Indústria, Fazenda ou Empresa Comercial de grande porte; General; Coronel; Brigadeiro; Almirante; e ocupações assemelhadas.
I -Profissionais de Nível Superior, Profissionais Liberais, Gerentes e Diretores, Proprietário de empresas de médio ou pequeno porte.	Advogado; Economista; Administrador; Jornalista; Juiz; Professor Universitário; Promotor; Publicitário; Médico; Dentista; Veterinário; Farmacêutico; Agrônomo; Arquiteto; Engenheiro; Delegado de Polícia; Gerente de Banco; Dono de Cartório, Proprietário de Indústria, Empresa Comercial de porte médio ou pequeno (inclusive franquia); Oficial das Forças Armadas (exceto general, almirante, brigadeiro e tenente); Prefeito; e ocupações assemelhadas.
III - Posições de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais e assemelhadas, Proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais/industriais, empresas de serviços, agropecuárias, etc.	Chefe de escritório ou Seção; Chefe de Agência de Correio, Bancário, Enfermeiro, Contador, Desenhista, Conferente de Alfândega, Tesoureiro, Topógrafo; Escrevente de Cartório; Tenente e Subtenente das Forças Armadas; Professor ou Diretor de Escola Publica do Ensino Fundamental e Médio; Despachante (com mais de um empregado); Protético (com mais de um empregado); Representante de Firma Comercial; Gerente de Casa Comercial; Administrador de Fazenda, Comerciante ou Dono de Fábrica, de pequeno Estabelecimento Comercial/ do Setor Agropecuário/ de Serviços; e ocupações assemelhadas.
IV - Profissões Técnicas de Nível Médio, ocupações não manuais de rotina e assemelhadas.	Almoxarife, Auxiliar de Escritório; Caixa de Firma Comercial; Corretor de Imóveis; Digitador; Escriturário, Escrivão de Polícia; Professor Leigo ou de Escola, sem diploma de nível superior; Inspetor de escola; Recepcionista; Telefonista; Operador de Telemarketing; Sitante Proprietário; Técnico de Informática; Técnico de laboratório; Vendedor de Firma; e ocupações assemelhadas.
V - Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.	Contramestre; Empreiteiro; Fiscal de Transporte Coletivo; Inspetor de Serviços; Inspetor de Polícia; Dono de Banca de Jornal; Dono de Pensão; Dono de Quitanda; Mestre-de-obras; e ocupações assemelhadas.
VI - Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.	Alfaiate; Barbeiro; Cabeleireiro e Manicure; Carpinteiro; Chacareiro; Eletricista; Encanador; Feirante; Funileiro; Marceneiro; Mecânico; Motorista; Operador de Cinema, Padeiro; Pintor; Relojoeiro; Sapateiro; Serralheiro; Técnico de TV; Vidraceiro; Zelador de Edifício; Garçom; Guarda ou Vigia; e ocupações assemelhadas.
VII - Ocupações manuais não especializadas	Carregador; Cobrador de Ônibus; Coletor de Lixo; Entregador; Lavrador ou Trabalhador Rural; Pedreiro; Ajudante de- obra; Pescador; Porteiro; Vendedor Ambulante; Faxineiro; Empregada Doméstica; Jardineiro; e ocupações assemelhadas.
VII - Ocupações do lar	Dona de casa e aposentado (a)

Tabela 23: Distribuição dos participantes por área de conhecimento e curso freqüentado

Área do conhecimento	Cursos	Frequência	Porcentagem
Ciências Exatas	Física	13	3,7
	Química	17	4,8
	Matemática	39	11,1
	Geografia	17	4,8
	Química/física integrada	2	0,6
Total		69	19,7
Ciências Biológicas	Enfermagem	12	3,4
	Educação física	48	13,7
	Ciências biológicas	38	10,8
Total		98	27,9
Ciências Humanas	Pedagogia	49	14,0
	Filosofia	5	1,4
	Letras	34	9,7
	Ciências sociais	19	5,4
	História	21	6,0
Total		147	41,9
Artes	Dança	15	4,3
	Artes Visuais e Educação Artística	21	6,0
	Música	1	0,3
Total		37	10,5

Tabela 24: Distribuição das vagas do vestibular de 2006 da instituição pesquisada por curso

Cursos	Vagas
Ciências Biológicas (Integral)	45
Ciências Biológicas - (Noturno)	45
Ciências Sociais (Integral)	55
Ciências Sociais (Noturno)	55
Dança (Integral)	25
Educação Artística (Integral)	30
Educação Física (Integral)	50
Educação Física (Noturno)	50
Enfermagem (Integral)	40
Filosofia (Integral)	30
Física - (Noturno)	30
Geografia (Noturno)	30
História (Integral)	40
Letras - (Integral)	30
Letras - (Noturno)	30

Licenciatura Integrada Química/Física (Noturno)	30
Matemática - Licenciatura (Noturno)	60
Pedagogia (Vespertino)	45
Pedagogia (Noturno)	45
Química (Integral)	70
Música - Licenciatura (Integral)	15
Educação Artística (Integral)	30
Total de vagas	880

Tabela 25: Correlação de Spearmam entre auto-eficácia na transição para o trabalho e Exploração de carreira, e entre as suas dimensões

Dimensões		Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	Auto-eficácia na regulação emocional	Auto-eficácia na procura de emprego	Exploração do ambiente	Exploração de si	Exploração de Carreira - Total	Auto-eficácia na transição para o trabalho
Auto-eficácia na adaptação ao trabalho	Coeficiente de correlação	1,000	0,606(**)	0,340(**)	0,432(**)	0,349(**)	0,438(**)	0,823(**)
	p	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Auto-eficácia na regulação emocional	Coeficiente de correlação	0,606(**)	1,000	0,394(**)	0,327(**)	0,263(**)	0,335(**)	0,850(**)
	p	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Auto-eficácia na procura de emprego	Coeficiente de correlação	0,340(**)	0,394(**)	1,000	0,221(**)	0,139(*)	0,191(**)	0,687(**)
	p	0,000	0,000	.	0,000	0,012	0,001	0,000
Exploração do ambiente	Coeficiente de correlação	0,432(**)	0,327(**)	0,221(**)	1,000	0,529(**)	0,863(**)	0,386(**)
	p	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000
Exploração de si	Coeficiente de correlação	0,349(**)	0,263(**)	0,139(*)	0,529(**)	1,000	0,876(**)	0,301(**)
	p	0,000	0,000	0,012	0,000	.	0,000	0,000
Exploração de Carreira - Total	Coeficiente de correlação	0,438(**)	0,335(**)	0,191(**)	0,863(**)	0,876(**)	1,000	0,387(**)
	p	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	.	0,000
Auto-eficácia na transição para o trabalho	Coeficiente de correlação	0,823(**)	0,850(**)	0,687(**)	0,386(**)	0,301(**)	0,387(**)	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.

* correlação significativa ($p < 0,0005$); ** muito significativa ($p < 0,0001$)

Anexo II: Instrumentos utilizados para coleta dos dados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do pesquisador

Prezado estudante

Contamos com a sua participação no presente estudo, cujo objetivo é identificar aspectos relacionados à transição para o trabalho de estudantes concluintes do ensino superior, bem como os comportamentos de exploração de carreira, que são característicos deste momento. Para isto pedimos que você responda as duas escalas a seguir.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Os resultados poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

Salientamos que você :

- tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo à sua vida acadêmica;
- terá sua identidade mantida em sigilo;
- não terá ônus financeiro ou acadêmico;
- não receberá benefício financeiro ou acadêmico,

Agradecemos à colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa, contate o conselho ético da Unicamp pelo e-mail cep@fcm.unicamp.br ou pelo telefone 19-37888941 . Caso deseje que seus dados sejam retirados da pesquisa contate-nos pelo telefone 19-37885593.

Profª Soely A. J. Polydoro e Adriane Martins Soares (Mestranda)

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

E-mail: pes@unicamp.br

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar do estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome:..... RA

Curso: Semestre:

Assinatura Data/...../.....

✕=====

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do participante

Prezado estudante

Contamos com a sua participação no presente estudo, cujo objetivo é identificar aspectos relacionados à transição para o trabalho de estudantes concluintes do ensino superior, bem como os comportamentos de exploração de carreira, que são característicos deste momento. Para isto pedimos que você responda as duas escalas a seguir.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Os resultados poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

Salientamos que você :

- tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo à sua vida acadêmica;
- terá sua identidade mantida em sigilo;
- não terá ônus financeiro ou acadêmico;
- não receberá benefício financeiro ou acadêmico,

Agradecemos à colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa, contate o conselho ético da Unicamp pelo e-mail cep@fcm.unicamp.br ou pelo telefone 19-37888941 . Caso deseje que seus dados sejam retirados da pesquisa contate-nos pelo telefone 19-37885593.

Profª Soely A. J. Polydoro e Adriane Martins Soares (Mestranda)

Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

Escala de Auto-eficácia na Transição para o Trabalho (AETT)
Escala adaptada para realidade brasileira (Soares, Polydoro e Vieira, 2005)

Este instrumento insere-se em uma pesquisa cujo objetivo é investigar identificar um aspecto motivacional da transição para o mundo do trabalho de alunos concluintes do ensino superior.

A confidencialidade das suas respostas é totalmente assegurada e os resultados serão tratados em seu conjunto. Não existem respostas certas ou erradas. A sua sinceridade ao responder é fundamental, pois estamos interessados em conhecer a sua percepção em relação à inserção no mundo do trabalho ou ao redirecionamento da carreira com a conclusão da graduação, caso já esteja trabalhando.

A sua participação é muito importante para melhorar o conhecimento sobre estas questões, pelo que, desde já agradecemos a sua colaboração.

Curso: _____ Semestre: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Portador de necessidades especiais () sim () não

Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____

Nível de escolaridade dos pais	Pai	Mãe
Nunca estudou	[]	[]
Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)	[]	[]
Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)	[]	[]
Ensino Médio	[]	[]
Ensino Superior	[]	[]
Não sabe	[]	[]

Está trabalhando atualmente? Sim () Não ()

Se sim, quantas horas por semana? _____

Área de atuação associada à docência ? Sim () Não ()

Já teve anteriormente alguma experiência de trabalho? Sim () Não ()

Se sim, quantas horas por semana? _____

Área de atuação associada à docência ? Sim () Não ()

Pretende seguir a carreira docente após a conclusão da graduação? Sim () Não ()

Para cada frase, indique em que medida **se sente confiante na sua capacidade** para desempenhar a atividade apresentada, assinalando o número correspondente na coluna “**NÍVEL DE CONFIANÇA**”, de acordo com a seguinte escala:

	1	2	3	4	5	6	
	Nada confiante						Totalmente confiante
	NÍVEL DE CONFIANÇA						
1. Inscrever-me em agências de emprego <i>on-line</i>	1	2	3	4	5	6	
2. Trabalhar bem em equipe	1	2	3	4	5	6	
3. Procurar oportunidades de emprego na <i>Internet</i>	1	2	3	4	5	6	
4. Resolver problemas inesperados no meu trabalho	1	2	3	4	5	6	
5. Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho	1	2	3	4	5	6	
6. Selecionar os empregos que mais me interessam	1	2	3	4	5	6	
7. Responder a anúncios de emprego do jornal.....	1	2	3	4	5	6	
8. Atuar como profissional na carreira escolhida	1	2	3	4	5	6	
9. Estabelecer um bom relacionamento com colegas de trabalho	1	2	3	4	5	6	
10. Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta	1	2	3	4	5	6	
11. Comunicar-me bem com os meus futuros colegas de trabalho.....	1	2	3	4	5	6	
12. Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas	1	2	3	4	5	6	
13. Empenhar-me no cumprimento das minhas funções	1	2	3	4	5	6	
14. Após uma recusa de emprego, conseguir lidar com a frustração	1	2	3	4	5	6	
15. Definir com segurança a carreira que pretendo seguir	1	2	3	4	5	6	
16. Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional	1	2	3	4	5	6	
17. Não desistir de procurar emprego, mesmo recebendo muitas respostas negativas	1	2	3	4	5	6	
18. Continuar a pensar que vou encontrar trabalho após uma recusa de emprego.....	1	2	3	4	5	6	
19. Não me deixar invadir pelo desânimo, após ter um emprego recusado	1	2	3	4	5	6	
20. Inscrever-me em empresas de recrutamento e seleção	1	2	3	4	5	6	
21. Demonstrar segurança naquilo que faço	1	2	3	4	5	6	
22. Não desanimar perante as dificuldades encontradas	1	2	3	4	5	6	
23. Cumprir todas as tarefas que o cargo exige.....	1	2	3	4	5	6	
24. Ter tranquilidade na procura de emprego	1	2	3	4	5	6	
25. Inscrever-me em agências de emprego	1	2	3	4	5	6	
26. Identificar as minhas habilidades para o exercício profissional	1	2	3	4	5	6	
27. Desempenhar bem as minhas funções no emprego	1	2	3	4	5	6	
28. Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego	1	2	3	4	5	6	
29. Conseguir orientação junto de Serviços de apoio da minha instituição (Ex : Serviço de atendimento ao estudante, serviço de orientação e etc.)	1	2	3	4	5	6	

30. Contribuir com novas idéias num grupo de trabalho	1	2	3	4	5	6
31. Depois de não conseguir um emprego, não me deixar invadir por pensamentos derrotistas.....	1	2	3	4	5	6

Escala de Comportamento Exploratório - Teixeira, Bardagi e Hutz (2005)

As frases abaixo descrevem atitudes e comportamentos referentes à profissão. Avalie com que frequência você se envolveu ou tem se envolvido em cada uma destas situações, de acordo com a chave de respostas. Para responder, considere o seu comportamento e atitudes durante os últimos seis meses.

Respostas: 1-Raramente 2-Poucas vezes 3-Com alguma frequência 4- Frequentemente 5- Muito frequentemente

1. Quando ouço falar sobre uma nova atividade que me chama a atenção eu procuro mais informações sobre ela.....	1	2	3	4	5
2. Costumo ler livros (ou revistas), assistir programas de TV (ou vídeos) ou procurar páginas na Internet que trazem informações sobre minha profissão ou outras de meu interesse.....	1	2	3	4	5
3. Eu tenho visitado locais de trabalho para conhecer de perto o dia-a-dia dos profissionais.....	1	2	3	4	5
4. Eu converso com meus pais, professores ou amigos para conhecer mais sobre as possibilidades profissionais.....	1	2	3	4	5
5. Eu tenho buscado obter informações sobre o mercado de trabalho e oportunidades de emprego nas áreas profissionais de minha preferência.....	1	2	3	4	5
6. Quando procuro informações sobre uma atividade, eu também busco descobrir quais são os seus possíveis aspectos negativos.....	1	2	3	4	5
7. Eu tenho procurado conhecer as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha profissão (coisas diferentes que um mesmo profissional pode fazer).....	1	2	3	4	5
8. Eu tenho buscado informações sobre quanto ganham realmente os profissionais que atuam nas áreas que me interessam.....	1	2	3	4	5
9. Eu procuro conhecer as possibilidades de crescimento profissional que existem na minha profissão ou em outras que me atraem.....	1	2	3	4	5
10. Eu tenho procurado me informar sobre as principais dificuldades encontradas pelos profissionais da minha área de interesse.....	1	2	3	4	5
11. Eu tenho tentado conhecer o máximo que eu posso sobre as diversas atividades profissionais que existem na atualidade.....	1	2	3	4	5
12. Eu procuro me atualizar sobre as novas tendências do mercado de trabalho como um todo.....	1	2	3	4	5
13. Eu tento me imaginar trabalhando em várias atividades para ver como eu me sinto nelas.....	1	2	3	4	5
14. Eu tenho parado para pensar sobre que tipos de atividades profissionais realmente me interessam.....	1	2	3	4	5
15. Eu me coloco em situações que são novas para mim com o objetivo de me conhecer melhor através de experiências diferentes.....	1	2	3	4	5
16. Eu tenho buscado oportunidades para exercitar as habilidades referentes à minha profissão.....	1	2	3	4	5
17. Tenho realizado cursos ou assistido a palestras relativas à minha profissão.....	1	2	3	4	5
18. Conheço bem minhas características pessoais.....	1	2	3	4	5
19. Costumo pensar sobre quais são minhas principais habilidades e limitações.....	1	2	3	4	5
20. Tenho avaliado meus interesses e preferências com frequência.....	1	2	3	4	5
21. Eu tenho pensado na forma como o meu passado se relaciona com a minha escolha profissional.....	1	2	3	4	5
22. Eu busco refletir sobre as minhas experiências pessoais para aprender mais sobre mim mesmo.....	1	2	3	4	5
23. Eu tenho me questionado sobre o que eu realmente considero importante em uma profissão.....	1	2	3	4	5
24. Eu tenho refletido sobre minha história pessoal quando penso sobre o meu futuro profissional.....	1	2	3	4	5
25. Eu tenho pensado sobre como o meu jeito de ser pode estar relacionado com as minhas preferências profissionais.....	1	2	3	4	5
26. Eu tenho refletido sobre como as habilidades que eu tenho combinam com as atividades que me interessam.....	1	2	3	4	5

