

TIAGO FERNANDES OLIVEIRA

Relação entre Autoeficácia Acadêmica, Comportamento Exploratório e Suporte Parental para o Desenvolvimento de Carreira e Desempenho Acadêmico em alunos do Ensino Médio Técnico de SC.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Ciências de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof. Dr^a. Marúcia Patta Bardagi.

Florianópolis (SC)
2016.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Tiago Fernandes

Relação entre autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório, suporte parental para o desenvolvimento de carreira e desempenho acadêmico em alunos do ensino médio técnico de SC. / Tiago Fernandes Oliveira ; orientadora, Marúcia Patta Bardagi - Florianópolis, SC, 2016.

137 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

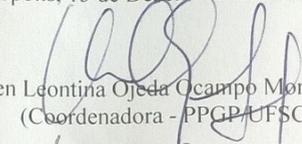
1. Psicologia. 2. Autoeficácia Acadêmica. 3. Exploração Vocacional. 4. Suporte Parental . 5. Ensino médio técnico. I. Bardagi, Marúcia Patta. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

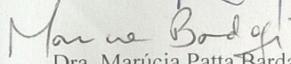
Tiago Fernandes Oliveira

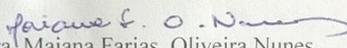
Relação entre autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório e suporte parental para o desenvolvimento de carreira e desempenho acadêmico em alunos do ensino médio técnico de SC

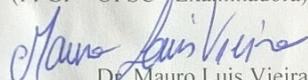
Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

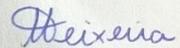
Florianópolis, 15 de Dezembro de 2016.


Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora - PPGP/UFSC)


Dra. Marúcia Patta Bardagi
(PPGP - UFSC - Orientadora)


Dra. Maiana Farias Oliveira Nunes
(PPGP - UFSC - Examinadora)


Dr. Mauro Luis Vieira
(PPGP - UFSC - Examinador)


Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira
(PPGP - UFRGS - Examinador)

Dra. Suzana Da Rosa Tolfo
(PPGP - UFSC - Suplente)

Agradecimentos

- *A mim mesmo*: Como não creio em entidades hipotéticas - e improváveis - de poder superior, agradeço a mim mesmo pela *insatisfação positiva*, como pontua Mário Sérgio Cortella, uma sensação de querer avançar, uma energia que nos inquieta e nos move rumo aos nossos sonhos e objetivos, apesar das dificuldades. Ser estudante e trabalhador desde o ensino médio, passando também pelo superior, especialização e agora no mestrado, certamente, não é para amadores (embora não recomende a ninguém, em razão da possibilidade de calvície, sobrepeso, degeneração do disco intervertebral lombar, perda/distanciamento de amigos, neuroses, etc.);

- *À minha família I*: Lourdes, Thaís, Vó, Ana, Cida, Tê, Selma, Bruna, o canino Pimpim, Zeca (*In memoriam*) e Seu Jayme (*In memoriam*). “*What more could I say? I wouldn't be here today, if the old school didn't pave the way*”. Obrigado por acreditarem em mim e me encorajarem a seguir em frente com otimismo. Amo vocês!

- *À minha família II*: Karina, Dona Tereza, Seu Luís, Saulo, Jeanine, os caninos Kekê, Gibson e Lica (*In Memoriam*), a felina Chica: Obrigado pelo apoio, pelo amor, pela casa, pela cama quentinha, pela comida, pelo carinho, por me aceitarem como membro da família, pelos incentivos, por acreditarem em mim! À Karina agradeço, especialmente, a paciência, o amor e o carinho que depositou em mim desde sempre.

- *À minha orientadora prof^a. Dr^a Marúcia Patta Bardagi*: por me aceitar no programa de pós-graduação como seu orientando, ter acreditado no meu potencial, pelos *skype's* de Domingo de manhã, pelo bom humor, pelos presentes trazidos das viagens (ainda bem que viajas bastante), e por ter potencializado minhas crenças de autoeficácia (elas funcionam mesmo!). Meu prazer como orientando é ver teus olhos brilharem quando falas e fazes o que gostas. Obrigado, mesmo!;

- *Aos membros da banca examinadora*: Prof^a. Dr^a Maiana Farias Oliveira Nunes (membro PPGP), Prof. Dr. Mauro Luis Vieira (membro PPG/PPGP), prof. Marco Antônio Teixeira (membro externo – UFRGS), Prof^a Dr^a. Suzana da Rosa Tolfo (Suplente – PPGP) por aceitarem avaliar meu trabalho e me ajudarem na construção do conhecimento!

- *Aos docentes do PPGP/UFSC*: Marúcia Bardagi, Iuri Luna, Maiana Nunes, Andréa Steil, Suzana Tolfo, Narbal Silva, Carlos Nunes, Roberto Cruz. Minha experiência no mestrado da UFSC foi extraordinária em razão de vocês. Muito obrigado!

- *Aos colegas do mestrado/doutorado*: Andresa, Gustavo, Hellen, Júlia, Léia, Lucas, Mariana, Thaís, Fernanda, Gabriel. Agradeço imensamente as trocas, a convivência, os incentivos e a companhia agradável de todos vocês! Anseio sucesso independentemente da trajetória que escolherem!

- *Meus colegas do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP – UFSC)*: Milena, Carlos, Dani e Klara. Vocês são formidáveis e têm um futuro brilhante pela frente! Obrigado por tudo;

- *À minha amiga Kherley Val*, com quem compartilhei e realizei sonhos, viagens, desafios, pensamentos e confidências;

- *À minha amiga Graziela Geisler* por floodar diariamente meu aplicativo de mensagens instantâneas de celular com memes;

- *Aos colegas e amigos de Instituto Federal Catarinense onde empresto, atualmente, minha força de trabalho*: Andréia Bambinetti, Diego Goltara, Irene Alexandre, Karin Chapiewski, Lidiane Braga, Marcelo Kersting, Razieri Kluwe, Thiago Bonaldo e Vinícius Klein, muito obrigado por torcerem por mim, mostrarem interesse autêntico por essa pesquisa e por refortalecerem de alguma forma a conclusão desse projeto. Em especial, agradeço a Cris Vidal por me cobrar o término da dissertação (mais que a Marúcia), evitar minha procrastinação (quase sempre a provocando) e por corrigir o *abstract*;

- *A todos os meus ex-colegas e amigos de Instituto Federal do Paraná – Campus Paranaguá*, onde aprendi tanto, mesmo em poucos meses, que senti como se lá estivesse por 10 anos. Guardo-os no coração! Em especial agradeço a companhia do meu amigo incansável e inquieto, o pedagogo Otoniel Rodrigues, já regresso à Santa Catarina. Sou teu fã!

- *Aos servidores dos campi que participaram do estudo*: psicóloga Andréia Titon, prof. Douglas Horner, psicóloga Andressa Schwingel, Prof^a Elisa Hennig, assistente de alunos José Carlos, chefe de gabinete Rodrigo Gonçalves, prof^a. Maria Olandina, prof^a. Sirlei Albino, assistente de alunos Naiara Zat, Prof^a. Giselli Ventura, Prof^a. Maria Amélia, psicóloga Gislane Berri, Prof^a Gláucia Tenfen, Prof. Yuri, prof. Leonardo Fernandes, Prof. Kadu, ao meu amigo Diego Goltara, chefe de gabinete, dentre outros profissionais que por acaso eu tenha me esquecido. Sem a participação e auxílio de vocês essa pesquisa não teria sido concluída! Muito obrigado!

- *Aos alunos* participantes do estudo. A adolescência é um período mágico de descobertas, de inquietações, de dúvidas, de exploração, de idealizar mundos e vidas melhores do que os da geração passada. Fico feliz, de antemão, pela trajetória que escolherem;

- À música de *Alice in Chains*, *Stone Temple Pilots*, *John Mayer*, *DoubleDrive* e *Velvet Revolver*, bandas que me acompanharam nas estradas ao longo dos 50 mil km percorridos nos últimos dois anos (aproveito para agradecer quem inventou o pen drive, MP3 e o som automotivo);

- À *Alexandra Elbakyan*, *Edward Snowden*, *Aaron Swartz* (*In memoriam*) e *Julian Assange*, e a todos aqueles que resistem e dão uma leve incomodada nos sistemas de acesso à informação, o ouro pós-moderno;

- Aos *memes niilistas*, que nos ajudam a enfrentar, com bom humor, os inexoráveis temores existenciais;

- *Por fim*, a todos aqueles que por acaso eu tenha esquecido de citar, mas que de alguma forma tornaram possível a conclusão deste trabalho.

*“On bended knee is no way to be free
Lifting up an empty cup, I ask silently
All my destinations will accept the one that's me
So I can breathe*

*Circles they grow and they swallow people whole
Half their lives they say goodnight to wives they'll never know
A mind full of questions, and a teacher in my soul
And so it goes*

*Don't come closer or I'll have to go
Holding me like gravity are places that pull
If ever there was someone to keep me at home
It would be you*

*Everyone I come across, in cages they bought
They think of me and my wondering, but I'm never what they thought
I've got my indignation, but I'm pure in all my thoughts
I'm alive*

*Wind in my hair, I feel part of everywhere
Underneath my being is a road that disappeared
Late at night I hear the trees, they're singing with the dead
Overhead*

*Leave it to me as I find a way to be
Consider me a satellite, forever orbiting
I knew all the rules, but the rules did not know me
Guaranteed”*

Eddie Vedder em “Guaranteed”

“Happiness is only real when shared”

Christopher “Supertramp” McCandless

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar os níveis e as relações entre a autoeficácia acadêmica, o comportamento exploratório, o suporte parental para o desenvolvimento de carreira e o desempenho acadêmico em estudantes do ensino médio integrado ao ensino técnico de quatro campi de Institutos Federais localizados em Santa Catarina. Essas variáveis são amplamente descritas na literatura internacional como favorecedoras do desenvolvimento de carreira neste período de transição da escola para o trabalho, da adolescência para a adultez jovem e ao mundo do trabalho/universidade. As hipóteses iniciais são que as variáveis de carreira têm relação com a variável *desempenho acadêmico*, que são as notas obtidas pelos alunos nas instituições, e que as alunas possuem maior *comportamento exploratório* e melhor *desempenho acadêmico* do que os alunos do sexo masculino. Participaram do estudo 477 estudantes (62,75% de mulheres) a partir do 2º ano de oito cursos diferentes, e os instrumentos e materiais utilizados foram os seguintes: *Escala de Autoeficácia Acadêmica*; *Escala de Exploração Vocacional para Estudantes do Ensino Médio*; *Escala de Suporte Parental para o Desenvolvimento de Carreira (Career-related Parent Support Scale)* e *levantamento das notas* dos alunos para medir o desempenho acadêmico geral. A coleta dos dados aconteceu em sala de aula, com duração média de 40 minutos. Os resultados corroboraram parcialmente as hipóteses iniciais, de que há relações moderadas de $r=.316$ e $r=.225$ entre as dimensões *autoeficácia para aprender* e *encorajamento verbal* com as notas dos estudantes, e alunas têm maior *exploração vocacional total* ($\chi^2=2,936$; $gl=445$; $p<0,01$), *do ambiente* ($\chi^2=2,762$; $gl=461$; $p<0,01$) e *de si* ($\chi^2=2,973$; $gl=459$; $p<0,01$) do que os alunos do sexo masculino, bem como obtêm maiores *notas* ($\chi^2=5,651$; $gl=477$; $p<0,001$). Análises de regressão indicaram que a dimensão *autoeficácia para aprender* explica 10% da variância das *notas*. A influência do sexo, do curso frequentado e dos elementos estruturais da família são discutidos. Os resultados permitiram identificar os níveis das variáveis de carreira que os alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico possuem, bem como a importância do desenvolvimento das *crenças de autoeficácia acadêmicas*, de *atividades exploratórias de carreira* e do *suporte parental* com alunos dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Ensino médio; Ensino técnico; Desenvolvimento de Carreira; Autoeficácia acadêmica; Exploração Vocacional; Suporte Parental.

ABSTRACT

This study aims at identifying the levels and relationships between academic self-efficacy, exploratory behavior, parental support for career development and academic performance of technical high school students of four campi of Federal Institutes of Education, Science and Technology located in the state of Santa Catarina (Brazil). These variables are widely described in the international literature as important to career development during the school-to-work transition, from adolescence to young adulthood and to the world of work and university. The initial hypotheses are that the career variables are related to the variable *academic performance*, i.e. the grades earned by the students in high school, and that female students have higher *exploratory behavior* and better *academic performance* than male students. 477 students (62,75% female students) from the second year of eight different courses participated in the study. The instruments and materials used were: *Academic Self-efficacy Scale*; *Vocational Exploration Scale for High School Students*; *Career-related Parent Support Scale* and students' grades to measure overall *academic performance*. The data were collected in the classrooms, with an average duration of 40 minutes. The results partially corroborate the initial hypotheses that there are moderate relationships of $r=.316$ and $r=.225$ between the dimensions of *self-efficacy to learn* and *verbal encouragement* with students' grades, and female students have greater *total vocational exploration* ($x^2=2,936$; $df=445$; $p<0,01$), environment vocational exploration ($x^2=2,762$; $df=461$; $p<0,01$) and *self vocational exploration* ($x^2=2,973$; $df=459$; $p<.0,01$) than male students, as well as female students have higher grades ($x^2=5,651$; $df=477$; $p<0,001$). Regression analyses indicated that the dimension *self-efficacy to learn* explains 10% of the variance of the grades. The influence of the sex of the students, the course attended and the structural elements of the families are discussed. The results allowed to identify the levels of the career variables that the technical high school students have, as well as the importance of developing the *beliefs of academic self-efficacy*, *exploratory career activities* and *parental support* with students of this technical degree program.

Keywords: High school; Technical education; Career Development; Academic Self-efficacy; Vocational Exploration; Parent-related Support.

Lista de abreviações e siglas

AAEM - Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio.

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica.

CEFET MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

CEFET RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro.

CEFET SC – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.

CRPSS – Career-Related Parent Support Scale

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFC – Instituto Federal Catarinense.

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences.

TCU – Tribunal de Contas da União.

TSCDC – Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1 - Mapa dos campi do IFSC..	52
Figura 2 - Mapa dos campi do IFC.....	53
Tabela 1 - Participantes por curso e sexo	54
Tabela 2 - Médias descritivas das variáveis	65
Tabela 3 - Diferenças de médias entre variáveis de carreira e sexo	66
Tabela 4 - Diferenças das médias de notas por curso e sexo.....	68
Tabela 5 - médias das variáveis relacionadas à carreira, por curso	71
Tabela 6 - Correlações entre as variáveis de carreira e nota	74
Tabela 7 - Análises de regressão para a variável nota.....	76

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
1. INTRODUÇÃO	29
1.1 A Educação profissional de nível médio no Brasil.....	29
1.2. A Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira e as Crenças de Autoeficácia.....	33
1.3. Comportamento Exploratório.....	38
1.4. Suporte parental para o desenvolvimento de carreira.....	40
1.5. Desempenho acadêmico e o Desenvolvimento de Carreira	45
1.6. Especificação dos problemas de pesquisa	48
2. MÉTODO	51
2.1. Contexto de pesquisa	51
2.2. Participantes	53
2.3. Instrumentos e materiais.....	55
2.4. Delineamento e procedimentos	59
3. RESULTADOS	63
4. DISCUSSÃO	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6. REFERÊNCIAS	95
7. ANEXOS	117

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar os níveis e as relações entre alguns aspectos amplamente descritos na literatura internacional como favorecedores do desenvolvimento de carreira (nomeadamente a autoeficácia acadêmica, o comportamento exploratório, o suporte parental para o desenvolvimento de carreira e o desempenho acadêmico) nos alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico. O interesse em pesquisar a temática se deve à inserção laboral do pesquisador, psicólogo de uma instituição da rede federal de ensino profissional e tecnológico, e às inquietações referentes ao processo de formação profissional que os alunos adolescentes que frequentam os Institutos Federais recebem e aos fatores familiares e de carreira que interferem nesse importante período de transição da escola para o trabalho ou universidade.

Na atualidade, há uma percepção geral de que o ensino médio não tem preparado os jovens para o futuro profissional (Aguiar & Conceição, 2009; Lent, Hackett, & Brown, 1999). Tanto os jovens de escola pública como os de escola particular compartilham do desejo de serem mais bem orientados e preparados para o futuro, de modo que possam se inserir no mundo do trabalho de maneira satisfatória (Oliveira, Pinto, & Souza, 2003). Em países como a Alemanha, por exemplo, onde existem políticas públicas para inserção de jovens no mercado de trabalho, há menores índices de jovens desempregados, que não estudam ou que não estão procurando emprego, e os jovens apresentam maior probabilidade de conseguirem empregos após a saída da escola do que os jovens da França ou dos Estados Unidos, ainda que todos esses países tenham passado e enfrentado crises econômicas, como a de 2008 (Cahuc, Carcillo, Rinne, & Zimmermann, 2013). As oscilações do mercado de trabalho e as crises econômicas não parecem, portanto, ser os grandes ou únicos vilões das dificuldades enfrentadas pelos jovens na inserção no mundo do trabalho.

Adolescentes que frequentam o período final do ensino médio, e que passam por esse tortuoso momento de transição da escola para o mercado de trabalho e/ou universidade, são desafiados a iniciarem uma definição de projeto de futuro, abarcando profissão, formação, emprego e satisfação de suas necessidades afetivas (Oliveira et. al., 2003). Esse período do desenvolvimento de carreira se caracteriza por ser um momento chave para a realização de atividades que incrementam as possibilidades de uma transição da escola para o trabalho bem sucedida, como adquirindo experiências escolares relevantes e recebendo

informações sobre as possibilidades de ocupações (Shanahan, Mortimer, & Krüger, 2002).

O termo “transição escola-trabalho” é o comumente utilizado para períodos em que os jovens partem da formação educacional e se inserem no mundo ocupacional. Na contemporaneidade, os jovens têm adiado essa transição, bem como a vivenciado de maneira mais desordenada e menos direta e linear (Schoon, Ross, & Martin, 2009; Vuolo, Mortimer, & Staff, 2013). No sentido de não concebê-la como um evento isolado no tempo - que se encerra com a formatura no ensino médio e se inicia com o início laboral -, a perspectiva Social Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994), baseada na Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986), caracteriza essa transição como um processo que se desenrola ao longo dos anos escolares e perdura durante o desenvolvimento de carreira na adultez; a entrada no mundo do trabalho acontece após um lento período preparatório, seguido de outro orientado para o ajustamento ao trabalho e a outros papéis da vida (Lent et. al., 1999).

Identificada na literatura como um dos processos relacionados a uma melhor transição da escola para o trabalho, a autoeficácia é um conceito central no desenvolvimento de interesses acadêmicos e de carreira e das percepções de opções profissionais disponíveis (Lent et. al., 1994, 1999; Lent, Hackett, & Brown, 1996). Proposta derivada da perspectiva Sócio-Cognitiva, as crenças de autoeficácia caracterizam-se pela percepção que as pessoas têm sobre as próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (Bandura, 1997). Elas possuem um efeito direto sobre o desempenho devido ao seu papel de facilitar a organização e gestão das pessoas em relação às suas competências atuais e tangíveis (Lent et. al., 1994). Crenças de autoeficácia e expectativas de resultado imprecisas, ambientes que oferecem exposições limitadas ou tendenciosas a determinadas experiências e idade precoce são fatores a serem levados em consideração no que tange às possibilidades de carreira de estudantes (Lent et. al., 1999).

No âmbito escolar, estudantes que possuem níveis mais elevados crenças de autoeficácia acadêmica tendem a demonstrar maior esforço e persistência para aprender do que os colegas com percepção de autoeficácia acadêmica menor (Azzi, Guerreiro-Casanova, & Dantas, 2010; Schunk & Pajares, 2004). Esses esforços despendidos impactam tanto na qualidade quanto na quantidade de investimento nas tarefas da escola, na organização das atividades e no cumprimento de metas de aprendizagem, influenciando o desempenho acadêmico (Azzi et al,

2010; Pinquart, Juang, & Silbereisen, 2003; Schunk, 1995; Schunk & Pajares, 2004).

Quanto ao desempenho, as notas obtidas na escola têm sido apontadas como uma das preditoras da satisfação com o emprego e da menor possibilidade de desemprego na vida adulta (Pinquart, et al, 2003), da motivação em relação à carreira (Vinokur & Schul, 2002) e das aspirações vocacionais e de decisões de carreira (Brown & Lent, 2006). Assim, notas insuficientes na escola não só interferem em curto prazo nas tarefas de aprendizagem, mas parecem influenciar em médio e longo prazos também em relação aos aspectos de carreira e em como o indivíduo se relaciona com os desafios do mundo do trabalho. Ainda que a literatura internacional evidencie a importância de investigação, na literatura científica nacional são raros os estudos que relacionem variáveis de carreira e desempenho acadêmico (Bardagi & Hutz, 2012).

No âmbito familiar, quando as figuras parentais possuem maior escolaridade e ocupações mais bem qualificadas, elas funcionam como modelos e se tornam fonte de capital cultural/social para seus filhos, quando estes adentram no mercado de trabalho (Vuolo et. al., 2013). O capital social, que se caracteriza pela rede de contatos que as pessoas têm, está relacionado a maiores ofertas de trabalho para os jovens após a saída da escola (Bayy, Aken, Ridder, & Lippe, 2014). Nessa perspectiva de suporte para a carreira, a família é apontada como indispensável no que se refere ao apoio de seus membros, em todas as fases da vida, mas é na infância e na adolescência que ela pode exercer um poder de influência ainda maior (Baptista, Noronha, & Cardoso, 2010; Turner & Lapan, 2002; Whiston & Keller, 2004), como na formação de normas, crenças e formas de se relacionar com o mundo, no processo de escolha profissional e de inserção e atuação laboral (Baptista et. al., 2010). O impacto da influência da família sobre a carreira dos filhos é maior, inclusive, que a dos amigos (Whiston & Keller, 2004). Além disso, variáveis estruturais (como o nível de educação formal dos pais, as condições socioeconômicas) e processuais (aspirações dos pais, expectativas, suporte parental, relacionamento intrafamiliar) da família impactam direta e indiretamente no desenvolvimento da carreira (Whiston & Keller, 2004), embora os processuais pareçam influenciar ainda mais (Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson, & Zane, 2007).

No que tange à formação escolar, há uma percepção generalizada de que as instituições não estão preparando os alunos de maneira adequada para fazer a transição escola-trabalho; para ser bem sucedida, esta transição depende também de como os alunos exploram os diversos aspectos de carreira desde o ensino fundamental e médio, até

a entrada no mundo do trabalho (Lent et. al., 1999). O comportamento exploratório é o conjunto de ações voltadas à preparação pessoal para a escolha de uma carreira, como iniciativas de buscar informações sobre si mesmo e em relação aos locais de formação e de trabalho, estabelecer contatos com profissionais e buscar estágios e cursos que possam ajudar na obtenção de emprego (Teixeira, Bardagi, & Hutz, 2007; Teixeira & Gomes, 2005). Embora acompanhe o desenvolvimento vocacional como um todo, o comportamento exploratório é mais característico da adolescência, tendo em vista que esta é uma fase em que os sujeitos têm como tarefa evolutiva explorar diversos pontos ligados à carreira (Super, 1963; Teixeira et. al., 2007). Nos três últimos anos do ensino médio é quando os adolescentes, de maneira mais ativa, contemplam as opções educacionais disponíveis, as carreiras que pretendem seguir e também é quando ocorrem as primeiras inserções profissionais em estágios e trabalhos de meio-período (Rogers & Creed, 2011).

Assim, uma transição escola-trabalho bem sucedida envolve alguns processos que se inter-relacionam: a aquisição de crenças de autoeficácia e expectativas de resultado realistas e positivas; o comportamento exploratório e o desenvolvimento de interesses acadêmicos e de carreira; a formação de relações entre interesses e metas de carreira; a transposição das metas em ações; o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de trabalho; a percepção de apoio social; e a superação das barreiras que interferem no desenvolvimento da identidade vocacional, nas crenças ocupacionais e na busca das opções preferidas de carreira (Lent et. al., 1994). Os três primeiros são tarefas importantes para os anos de ensino fundamental e médio, embora sejam revisitados depois da saída da escola. Por isso, iniciativas voltadas a alunos nessa fase do desenvolvimento de carreira promovem ligações mais estreitas com o ambiente de trabalho e melhor ajustamento e desenvolvimento a longo prazo (Lent, et al, 1999).

Para os jovens advindos de classes populares, a inserção no trabalho pode ser um momento particularmente difícil, pois um contexto adverso tem um peso decisivo na concretização das escolhas (Bastos, 2005), fazendo com que se busque um equilíbrio entre o ideal e o possível (Sobrosa, Camerin, Santos, & Dias, 2012). Enfrentar problemas com a entrada no mercado de trabalho no período de transição entre a adolescência e a adultez jovem pode diminuir tanto a confiança em relação ao trabalho quanto às expectativas de futuro (Vuolo et. al., 2013). Jovens de camadas pobres da sociedade podem ter maiores dificuldades no que tange ao estabelecimento no mercado de trabalho, mesmo quando se tem maior escolaridade (Vuolo et. al., 2013), além de

terem menor acesso escolas bem estruturadas e de qualidade, menores níveis de adaptabilidade de carreira e expressarem menor percepção de trabalho como fonte de satisfação pessoal do que seus pares de maior poder aquisitivo (Blustein, Chaves, Diemer, Gallagher, Marshall, Sirin, & Bathi, 2002). Gravidez precoce, realizações educacionais insuficientes, autoconfiança baixa e características desfavoráveis de origem familiar também são fatores que influenciam negativamente na transição escola-trabalho (Dorsett & Lucchino, 2014).

Pouco contemplados nos estudos sobre desenvolvimento vocacional e de carreira no Brasil, os alunos do ensino médio técnico costumam ser os que mais cedo fazem a transição escola-trabalho. Comumente são alunos de baixa renda e optam pelo ensino técnico justamente pela aquisição mais imediata das competências de trabalho. Foi em um contexto assistencialista que a rede federal de educação profissional e tecnológica teve início no Brasil, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, instituída em 1909 (Vidor, Rezende, Pacheco, & Caldas, 2011). O objetivo delas era atender o ensino profissional primário e gratuito dos “desafortunados”, como eram chamados pelo governo na época (Brasil, 2011).

Ao longo do século XX, diversas alterações foram feitas nas escolas técnicas federais, e a última foi realizada com a promulgação da Lei nº 11.892 de 2008, em que foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que são instituições de educação superior e básica e especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica. A rede de ensino federal se expandiu durante a primeira década do séc. XXI, partindo de 140 escolas criadas entre 1909 e 2002 para 354 em 2010. Até o final de 2014, o plano de expansão previu que estivessem funcionando 562 campi de Institutos Federais e que seriam disponibilizadas 600 mil vagas (MEC, 2014a). Segundo o art. 8ª da referida lei, 50% destas ofertas deverão ser garantidas para o ensino médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, que são aqueles em que os estudantes, concomitantemente ao ensino médio, recebem formação técnico-profissional em uma área específica. Além do mais, segundo o Plano Nacional de Educação vigente 2011/2020 (MEC, 2014b), uma das 20 metas é triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio. Dessa forma, espera-se que nos próximos anos essa oferta de ensino se expanda ainda mais.

Com esse crescimento substancial, os órgãos de controle governamentais ficaram preocupados, recentemente, com os vultosos investimentos realizados, que não são consoantes com os índices de

evasão que os Institutos Federais têm apresentado, considerados altos pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Em relatório publicado por meio do acórdão do TCU nº 506/2013, consta que, dentre outros, o desinteresse dos jovens para a formação profissional oferecida pelos IFETs pode ser um dos fatores ligados à problemática institucional da evasão (TCU, 2013). Com esse aspecto negativo, não descartando outros, os elementos relacionados ao desenvolvimento de carreira de jovens que frequentam a instituição tendem a receber maior atenção do Ministério da Educação.

Por conta do que foi descrito por meio da literatura, salienta-se a necessidade de levantamento de fatores apontados como influenciadores de uma melhor transição escola-trabalho de adolescentes que frequentam o ensino médio técnico dos IFETs, como os sociodemográficos, as crenças de autoeficácia acadêmica, o comportamento exploratório de carreira, o suporte familiar para a carreira, e a relação deles com o desempenho acadêmico. Além do fato de essa instituição oferecer o ensino médio integrado à formação técnico-profissional, é relevante destacar a possibilidade de abrangência que a pesquisa poderá alcançar por meio de seus resultados, pois, só no estado de Santa Catarina, onde foi realizada a pesquisa, são 15 campi do Instituto Federal Catarinense (IFC) e 22 campi do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que fazem parte de um grupo de 38 Institutos Federais e de pelo menos 560 campi no território brasileiro. Ao considerar que metade das 600 mil vagas ofertadas pelo Ministério da Educação (MEC, 2014a) aos IFETs são, por lei, destinadas ao ensino médio técnico prioritariamente na forma de curso integrado, pesquisas com essa população se tornam necessárias.

Em pesquisa na base “SciELO”, em Novembro de 2016, usando os descritores “transição escola trabalho” com “ensino técnico” e “curso técnico”, no campo “em todos os índices”, em ambas as buscas havia nenhum artigo disponível; procurando pelos descritores “Desenvolvimento de carreira” e “ensino técnico” ou “ensino médio”, manteve-se nenhum artigo encontrado. Em busca na base “Biblioteca Brasileira de Dissertações e Teses”, foram colocados os descritores “transição” “escola” “trabalho” “curso técnico” na busca geral e foram encontrados nove trabalhos acadêmicos, sendo que 5 trabalhos são voltados à formação profissional, escolha profissional e inserção no trabalho de alunos do ensino técnico. Alterando os descritores para “desenvolvimento de carreira” “ensino médio técnico” foram encontrados 10 trabalhos, sendo que três deles tratavam especificamente de alunos do ensino técnico de nível médio e aspectos de trajetórias,

interesses profissionais e desenvolvimento de carreira dos estudantes. O número baixo de artigos, dissertações e teses referentes ao ensino técnico também foi compartilhada na tese de doutorado de Alves (2015), sobre trajetórias profissionais e projetos de futuro de alunos do ensino técnico.

Os achados acima citados corroboram a ideia do pesquisador de que há pouca publicação nacional envolvendo aspectos de carreira de adolescentes nessa fase de transição para o trabalho/saída da escola de uma maneira geral, e no que tange aos cursos técnicos de nível médio integrado ou concomitante, os estudos são ainda mais escassos. Pode-se afirmar, a partir das pesquisas nas duas importantes bases nacionais supracitadas até a presente data, que estudos envolvendo carreira ou transição escola-trabalho em Institutos Federais são inexistentes ou não publicados. Além do mais, estudos nacionais que associem desempenho com variáveis de carreira também são escassos (Bardagi & Hutz, 2012). Sabendo de que essa etapa de saída da adolescência e entrada para a adultez jovem é importante para o desenvolvimento de carreira, e da necessidade de conhecer fatores apontados em literatura internacional como influenciadores no processo de transição, este estudo propõe-se a *investigar os níveis de crenças de autoeficácia acadêmica, o comportamento exploratório de carreira, o suporte familiar para o desenvolvimento de carreira e o desempenho acadêmico de alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico, bem como a relação entre estas variáveis.*

A estrutura do presente estudo é composta pela introdução, em que se discorre sobre a Educação Profissional de nível médio no Brasil com ênfase nos Institutos Federais; posteriormente o subcapítulo versa sobre a Teoria Social-Cognitiva e as Crenças de Autoeficácia, conceito estritamente relacionado àquela teoria; o subcapítulo seguinte trata do construto de Comportamento Exploratório; os aspectos de suporte familiar para o desenvolvimento de carreira são tratados no subcapítulo seguinte; por fim, o último subcapítulo teórico versa acerca do desempenho acadêmico e a importância deste elemento para o desenvolvimento de carreira; e o subcapítulo seguinte consta a delimitação do problema de pesquisa. O método é explicitado no capítulo 2, e sua estrutura do contexto de pesquisa, dos participantes, dos instrumentos e materiais e o delineamento e procedimentos. Os resultados estão no capítulo 3, a discussão no capítulo 4, as considerações estão no capítulo 5, as referências constam no capítulo 6 e por fim, no capítulo 7, os anexos.

1. INTRODUÇÃO

1.1 A Educação profissional de nível médio no Brasil

A educação profissional pode ser caracterizada como o conjunto de ações educativas para a formação e aperfeiçoamento profissional, fazendo parte desse grupo a qualificação profissional, o ensino técnico de nível médio e a graduação tecnológica (Neri, 2014). Nesta pesquisa, o foco é o ensino técnico de nível médio.

O ensino técnico de nível médio pode ser realizado de maneira integrada ao ensino médio, quando, de forma concomitante, o aluno cursa as disciplinas básicas dessa modalidade de ensino e as disciplinas e atividades técnicas específicas visando uma formação profissional, bem como pode ser realizado após a formação no ensino médio (Neri, 2014), quando o curso técnico é chamado de subsequente. Independentemente de ser realizado de maneira integrada ou após o término do ensino médio, o aluno é diplomado como técnico.

No Brasil, foi em um contexto assistencialista que a rede federal de educação profissional teve início, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, instituída em 1909 (Vidor, Rezende, Pacheco, & Caldas, 2011). Elas objetivavam atender o ensino profissional primário e gratuito para pessoas chamadas de “desafortunadas” pelo governo na época (Brasil, 2011). Ao longo do século XX, as Escolas de Aprendizes Artífices se tornaram Liceus Industriais pela Lei nº 378 de 1937 (Brasil, 1937). E assim, posteriormente, a rede federal de ensino técnico se transformou em Escolas Industriais e Técnicas Federais (Decreto-Lei nº 4.127, 1942), em Escolas Técnicas Federais, com status de autarquia e sob gestão do Ministério da Educação e da Cultura (Lei nº 3.552, 1959), e parte delas se transformaram em Escolas Agrotécnicas Federais (Lei nº 8.670, 1983).

A lei 8.948/1994 (Brasil, 1994) transformou, de maneira gradativa, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Aquelas haviam sido criadas ainda na década de 1970 (Brasil, 1978) a partir das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, e tinham o objetivo de formar engenheiros de operação e tecnólogos, visto que nessa época o contexto brasileiro necessitava urgentemente de formação específica nessas áreas para poder acompanhar as demandas sociais, de mercado e de competitividade. Com

a promulgação da Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008), é instituída, então, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Essa última mudança na legislação é a vigente na atualidade.

Os Institutos Federais de Educação são instituições de educação superior e básica, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica. Segundo o art. 8ª da Lei nº 11.892/08, 50% das vagas ofertadas deverão ser garantidas para o ensino médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, que são aqueles em que os estudantes, concomitantemente ao ensino médio, recebem formação técnico-profissional em uma área específica.

A rede de ensino profissional e tecnológico de nível federal expandiu substancialmente durante a primeira década do séc. XXI, partindo de 140 escolas, que foram criadas entre os períodos de 1909 e 2002, para 354 unidades em 2010. O plano de expansão previu que, até o final de 2014, estivessem funcionando 562 campi de Institutos Federais com 600 mil vagas abertas ao todo (MEC, 2014a), um aumento de mais de 300% em 12 anos, o que deve aumentar ainda mais, visto que uma das metas do Plano Nacional de Educação para os anos de 2011 e 2020 é a triplicação das matrículas para ensino técnico de nível médio, sendo 50% delas para as instituições públicas (MEC, 2014b).

Dentre os diversos objetivos e finalidades propostas pelos IFETs, no art. 7º, V, da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), estão previstos o estímulo e o apoio nos processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Essa ligação com os arranjos produtivos locais sinaliza a perspectiva de associação com as demandas do mercado para a qualificação profissional.

Como nessa instituição é garantida a taxa de 50% das matrículas para o ensino médio integrado, é o público adolescente o que se encontra em maior número nesta modalidade de ensino de qualificação profissional. Os diplomados estarão habilitados, na transição para o mundo do trabalho, para o exercício de uma profissão especializada. Neri (2014), analisando os dados disponíveis pela Pesquisa Mensal do Emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, observou que, entre os anos de 2002 e 2010, houve um crescimento de 83% no número de pessoas com 10 anos ou mais que já

havia frequentado um curso profissionalizante. Na faixa etária de 16 e 17 anos, a taxa de frequência nesse tipo de qualificação é maior do que nas outras faixas.

Jovens com idades entre 15 e 19 anos são 125% mais propensos a frequentar cursos de educação profissional do que jovens com idades entre 20 e 29 anos; observa-se, também, que grupos historicamente excluídos são mais propensos a participar de cursos de educação profissional, como mulheres, negros e jovens de regiões periféricas das cidades (Neri, 2014). Aos 16 anos de idade, ocorre a maior taxa de frequência em cursos de educação profissional, atingindo 10,24% da população; aos 30 anos, esse número atinge 3,88% (Neri, 2014).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do ano de 2007 (IBGE, 2009) indicavam que, na região Sul, 24% das pessoas com 10 anos ou mais frequentavam ou já frequentaram alguma modalidade de educação profissional. Médias similares são encontradas entre as regiões centro-oeste (24,3%) e nordeste (18,2%). Dos que já frequentaram alguma instituição de educação profissional, 18,2% realizaram curso técnico de nível médio.

Em um universo de 48,6 milhões de jovens que têm entre 15 e 29 anos, a taxa de frequência em cursos de educação profissional é de 6,56%; já no contingente de pessoas com mais de 30 anos (89 milhões de pessoas), a taxa de frequência cai para 2,2%, em parte explicado porque a faixa etária apresenta mais características de estabilidade profissional, demandas familiares e menor expectativa de recuperação de investimentos em educação nessa etapa da vida (Neri, 2014). Estudo de Sobrosa et. al., (2012) com 60 estudantes do ensino médio de ambos os sexos de Santa Maria (RS), corrobora os números supracitados. No estudo, verificou-se que 40,9% dos adolescentes tinham planos de trabalhar após do ensino médio, e 37,7% aspiravam fazer um curso técnico. Começar um curso universitário era pretensão de 47,5% dos jovens que responderam ao questionário (podiam marcar mais de uma opção). Esses resultados indicam que, embora o curso universitário ainda seja o maior interesse dos jovens na atualidade para obter sucesso profissional (Dias & Soares, 2007), eles vislumbram outras possibilidades ao término do ensino médio. Contudo, os números brasileiros ainda estão aquém dos números de estudantes de países desenvolvidos que pensam em uma carreira técnica (OCDE, 2011), provavelmente porque na realidade brasileira, apesar de não haver garantias do investimento realizado, muitos escolhem cursos universitários em detrimento dos técnicos por imaginarem que são mais valorizados.

No que tange ao público do ensino médio técnico, indivíduos que fazem parte da primeira geração escolarizada em famílias de baixa renda são duas vezes mais propensos a investir em carreiras e em cursos técnicos do que indivíduos cujas famílias de origem possuem alta renda e histórico de escolarização superior (Laird, Chen, & Levesque, 2006). Esse dado indica que, em parte, o público do curso técnico vem de origem familiar de maior vulnerabilidade econômica.

Em grande pesquisa nacional de egressos de 2003 a 2007 dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2009), abrangendo 153 instituições que fazem parte da rede e amostra de 2.649 egressos, identificou que 72% deles estavam trabalhando e/ou estudando, 22% apenas estudando e 7% não estavam trabalhando ou estudando, sendo que 49% atuavam na área do curso técnico que cursaram e 21% em áreas correlatas. Ao se separar por regiões, no sul do país foram identificados números ainda mais expressivos, 59% trabalhavam na área técnica em que se formou e 18% em áreas correlatas.

Os dados da pesquisa elaborada pelo Ministério da Educação (2009) também identificaram o desejo que os alunos tinham quando da conclusão do curso técnico, sendo que 74% citaram que o desejo de trabalhar na área técnica era alto ou muito alto, 20% médio e 6% baixo ou muito baixo, números congruentes com o nível de satisfação apresentados pelos egressos com a área profissional cursada (82% satisfeitos ou muito satisfeitos; na região sul, a satisfação foi de 90%). No que tange à continuidade dos estudos, 57% dos egressos concluiu ou estava cursando o nível superior, indicando uma preocupação com a continuidade dos estudos. Cabe salientar que a pesquisa supracitada aconteceu com egressos das diversas modalidades de ensino técnico de nível médio, sendo 49% deles do tipo subsequente e o restante eram da modalidade integrada ao ensino médio – a mesma que será utilizada nesta pesquisa - ou por meio de concomitância externa (quando o aluno cursa do ensino médio em outra instituição e o curso técnico na rede federal). Segundo dados do Censo da Educação Básica, o ensino médio integrado ao ensino técnico no Brasil já conta com um contingente de 1,4 milhão de alunos (MEC, 2014b).

Pelo aumento progressivo no número de cursos e alunos do ensino técnico brasileiro e pela pouca representatividade que esses alunos têm nos estudos sobre carreira e desenvolvimento escolar e vocacional no país, toma-se neste estudo os cursos técnicos como campo de interesse. Perceber como as variáveis favorecedoras do desenvolvimento de carreira nesse período de transição se manifestam

nos estudantes do ensino médio técnico pode auxiliar na compreensão da experiência de formação desses estudantes e servir como subsídio e retroalimentação para as instituições e seus processos de ensino e apoio aos alunos. O subcapítulo 1.2 versará sobre a Teoria Sócio-Cognitiva para o Desenvolvimento de carreira (TSCDC), de Lent e Brown (1994), bem como sobre as Crenças de Autoeficácia (Bandura, 1997), conceito-chave da TSCDC.

1.2. A Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira e as Crenças de Autoeficácia

A Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira - TSCDC (Lent, et al, 1994), baseada na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), tem por base o estudo de como desenvolvimento de carreira dos indivíduos é influenciado por variáveis relacionadas à agência humana, às pessoais e às contextuais. As variáveis relacionadas à agência humana são as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos que cada um propõe para si; as variáveis pessoais e contextuais são o gênero, a etnia, o suporte social, as barreiras e dificuldades que as pessoas enfrentam. Essa teoria enfatiza os meios pelos quais os indivíduos exercem influência sobre seu próprio desenvolvimento vocacional, e não apenas reajam aos estímulos do ambiente, embora fatores extra-pessoais estejam a todo o momento potencializando ou inibindo esse desenvolvimento (Lent *et al.*, 1994; Vieira, Maia, & Coimbra, 2007).

Nessa perspectiva, a transição entre escola e trabalho não é percebida como um processo isolado no tempo, circunscrito por eventos que terminam com a finalização dos estudos e se inicia com a inserção profissional (Lent, *et al.*, 1999). A Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira concebe a transição escola-trabalho como um processo que adentra a formação educacional, desde os anos iniciais da educação infantil, avançando para os anos posteriores, quando o adulto já está se ajustando ao trabalho e aos demais papéis da vida (Blustein *et al.*, 1997; Lent *et al.*, 1994; Lent *et al.*, 1999).

O conceito-chave, na perspectiva Sócio-Cognitiva, para entender a transição escola-trabalho e também outros aspectos do desenvolvimento vocacional, são as crenças de autoeficácia. As crenças de autoeficácia são definidas pela percepção que as pessoas têm acerca da capacidade delas de executar cursos de ações requeridos para atingir

certas realizações (Bandura, 1997). O entendimento é que as pessoas se envolvem mais em atividades em que acreditam poder conseguir bons resultados por meio de suas ações, obtendo, assim, mais incentivo para agir em prol dos objetivos (Nunes, 2008). Dessa forma, as crenças de autoeficácia ocupam uma posição privilegiada como elemento de previsão do comportamento humano, visto que elas influenciam na forma como a pessoa utiliza ou aperfeiçoa os conhecimentos e habilidades que possui.

A Teoria Sócio-Cognitiva do Desenvolvimento de Carreira oferece postulados para o entendimento do processo de escolha profissional ao delimitar que as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado anteveem os interesses profissionais (Lent et al, 1994). Os autores defendem que fatores pessoais e contextuais interagem, propiciando experiências de aprendizagem às pessoas. A forma como essas experiências são apreendidas pelas pessoas geram crenças de autoeficácia e expectativas de resultado. Assim, pessoas que creem que podem realizar certas atividades as quais preveem resultados positivos, fomentam certos interesses (de carreira, por exemplos), os quais fazem com elas estabeleçam planos de ações e metas, que, colocadas em prática, resultam em determinado desempenho. O resultado desse desempenho retroalimenta as crenças de autoeficácia, que poderão ser favorecidas ou inibidas pelas experiências vividas.

Como o constructo das crenças de autoeficácia pode se referir a diversos domínios do funcionamento humano (Bandura, 1997), neste estudo o domínio a ser pesquisado é o de autoeficácia acadêmica, que pode ser conceituada como a percepção que o estudante tem sobre a capacidade dele de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir realizações intelectuais e de aprendizagem (Bandura, 1993; Azzi, Guerreiro-Casanova, & Dantas, 2010). As crenças de autoeficácia se formam a partir de quatro fatores, que Bandura (1997) nomeou de fontes de autoeficácia: 1) *Experiência Direta*, quando a pessoa vivenciou, de maneira bem sucedida ou não, experiências em determinadas atividades, o que reforçaria ou não, a depender dos resultados, o entendimento dela de que é capaz de realizá-las; 2) *Aprendizagem Vicária*, quando a pessoa avalia as atividades de outras que possuem habilidades e condições semelhantes, influenciando na percepção que aquela tem de poder realizar a mesma atividade ou não; 3) *Persuasão Verbal*, quando figuras significativas oferecem *feedback* por meio de críticas e/ou elogios, por exemplo, ao comportamento e performance da pessoa, incentivando ou reprimindo os cursos de ação utilizados; 4) *Estados Emocionais e Fisiológicos*, a forma com que os

sentimentos, a ansiedade, a tranquilidade, a euforia, o cansaço, dentre outros estados, podem interferir nos resultados das atividades, influenciando na continuidade ou na motivação para a tarefa. Por exemplo, quando um estudante se sente ansioso, com sudorese e/ou taquicardia ao realizar uma prova de vestibular, não conseguindo concluí-la a tempo em razão disso, poderá sentir-se incapaz de realizar tarefas similares em outras oportunidades, diminuindo as crenças de autoeficácia para avaliações ou provas.

Os estudantes com autoeficácia acadêmica bem desenvolvida demonstrarão mais esforço e persistência para aprender, o que impacta na qualidade e na quantidade de investimento despendido nas tarefas de aprendizagem, bem como na organização e no cumprimento de datas e metas escolares, com influências posteriores, desse modo, no desempenho acadêmico (Schunk, 1995; Schunk & Pajares, 2004; Azzi *et al.*, 2010). A autoeficácia acadêmica prediz o uso das mais diversas estratégias de estudo e de aprendizagem e, por isso, acaba contribuindo para que ocorra melhor desempenho acadêmico (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004), sendo também influenciada por ele (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000). Contudo, sem requisitos mínimos de aprendizagem, a autoeficácia acadêmica, de maneira isolada, não pode ser considerada garantia de desempenho satisfatório (Schunk, 1995; Bandura, 1997). Um dos pontos cruciais na obtenção de um melhor resultado acadêmico se deve ao fato de que ele é um bom preditor de aspirações profissionais e de decisões de carreira (Brown & Lent, 2006), além de que estudantes com melhores notas demonstrarem maior confiança para lidar com as tarefas de carreira (Aguillera, 2013), com o planejamento de carreira e na escolha por uma formação (Lopes, 2010).

Estudo de Ferreira (2015) utilizou um modelo de regressão para verificar os preditores de *Autoeficácia Acadêmica* em estudantes adolescentes portugueses entre 14 e 17 anos ($m = 14,96$), encontrando que o *rendimento acadêmico* ($\beta = 0,37$; $t(80) = 2,33$; $p < 0,05$), *as aspirações em termos de objetivos de carreira estabelecidos* ($\beta = 0,21$; $t(80) = 2,22$; $p < 0,05$) e *a coesão da turma* ($\beta = 0,37$; $t(80) = 4,27$; $p < 0,001$) tiveram forte valor preditivo das crenças de autoeficácia acadêmica com o público adolescente estudado. Como esperado teoricamente, o desempenho acadêmico retroalimenta as crenças de autoeficácia (alunos que acreditam ser capazes de lidar com as atividades da escola tiram melhores notas, e ao tirar melhores notas confirmam suas crenças de que são capazes disso). Outro elemento importante encontrado pela autora foram as aspirações de carreira como preditoras de autoeficácia

acadêmica, seguindo na linha do presente em estudo em investigar variáveis de carreira e o contexto escolar.

As pesquisas que relacionam as crenças de autoeficácia acadêmica com o desempenho acadêmico são volumosas (Fenollar, Román, & Cuestas, 2007; Honicke & Broadbent, 2016; Hwang, Choi, Lee, Culver, & Hutchison, 2015; Malka & Covington, 2005; Todd, Mcilroy, & Bunting, 2009; Zimmermann & Kitsantas, 2009), sendo essa hipótese corroborada, inclusive, por meta-análises (Brown, Tramayne, Hoxha, Talander, Fan, & Lent, 2008; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004). Medeiros *et al.* (2000) investigaram crianças com dificuldade de aprendizagem e encontraram relação entre desempenho acadêmico e crenças de autoeficácia acadêmica. São resultados similares aos encontrados por Souza e Brito (2008), que avaliaram a relação entre autoconceito, crenças de autoeficácia em matemática e o desempenho nesta disciplina, encontrando relações positivas entre as variáveis, resultados semelhantes aos de Stevens, Olivarez, Lan e Tallent-Runnels (2004), Bouffard, Boileau e Vezeau (2001) e Usher (2009).

O estudo de Pajares e Graham (1999) com estudantes do primeiro ano do ensino médio buscou determinar a influência de variáveis motivacionais em tarefas específicas de matemática, medindo as modificações no começo e ao final do ano. A variável de autoeficácia para essa tarefa específica de matemática foi a única a predizer a performance na atividade proposta, tanto no começo como ao final do período. Pesquisa longitudinal de Chemers, Hu e Garcia (2001), com estudantes universitários do primeiro ano, examinou os efeitos da autoeficácia acadêmica e do otimismo no desempenho acadêmico, estresse e o compromisso de permanecer na instituição. Os resultados indicaram que a autoeficácia acadêmica e o otimismo estavam fortemente relacionados ao desempenho acadêmico e ao ajustamento dos alunos.

Em pesquisa realizada no Rio de Janeiro com 57 estudantes de 10 a 14 anos e que frequentavam o ensino fundamental, Oliveira e Soares (2011) analisaram a relação entre autoeficácia e raciocínio verbal com o desempenho acadêmico desses estudantes. Nos resultados, a autoeficácia demonstrou ser um importante preditor do desempenho acadêmico. Lopes e Teixeira (2012) realizaram um estudo com alunos do 7º ano escolar com insucesso acadêmico e verificaram, por meio dos resultados, que os participantes que apresentaram menor autoeficácia para lidar com as tarefas acadêmicas e de carreira avaliavam-se

negativamente no que tange ao próprio desempenho e apresentaram projetos de carreira menos ambiciosos.

Os resultados das pesquisas supracitadas endossam a hipótese de que a autoeficácia acadêmica está relacionada ao desempenho, corroborando a meta-análise feita por Multon, Brown e Lent (1991). Neste estudo, os autores levantaram 36 artigos publicados entre 1977 e 1988 que contivessem as medidas de autoeficácia, as medidas de desempenho acadêmico ou de persistência acadêmica, e informações suficientes para calcular de maneira apropriada o tamanho do efeito. O total de sujeitos que participaram dos estudos incluídos na meta-análise foi de 4.998 pessoas, a maioria (60,6%) estudantes do ensino fundamental e com amostra balanceada entre estudantes com desempenho acadêmico mediano (55,3%) e baixo (42,1%). Os resultados apontaram que as crenças de autoeficácia acadêmica explicaram 14% da variância no desempenho acadêmico de estudantes.

Estudos têm evidenciado também a influência do nível socioeconômico da família na autoeficácia para o desenvolvimento de carreira de estudantes jovens (Huang & Hsieh, 2011; Leal, Melo-Silva, & Teixeira, 2015). Por exemplo, no estudo de Leal, Melo-Silva e Teixeira (2015), jovens advindos de famílias com nível socioeconômico mais elevado expressaram maior confiança nas competências para planejamento de carreira, preparação para a procura de emprego, assim como para a própria procura efetiva de emprego. No que tange aos aspectos contextuais familiares, alunos advindos de famílias com maiores recursos educacionais podem vivenciar experiências enriquecedoras, que estimulam as crenças de autoeficácia acadêmica (Schunk & Meece, 2006). Entretanto, para o ensino médio, pesquisa de Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2011) não encontrou relação entre nível de escolaridade dos pais e as crenças de autoeficácia acadêmicos dos filhos; ou seja, mesmo filhos de pais com baixa escolaridade podem se sentir capazes de lidar com as tarefas acadêmicas de maneira eficaz. Essas autoras sinalizam a necessidade de investigar os processos de carreira e acadêmicos envolvidos com os alunos do ensino médio, assim como as relações estabelecidas com os pais e a autoeficácia acadêmica.

Em estudo de Castro e Teixeira (2013) com estudantes universitários do curso de Psicologia, os resultados indicaram que há um atravessamento importante entre curso frequentado, a crenças dos estudantes na capacidade deles de lidarem com as tarefas e desafios da universidade (autoeficácia acadêmica) e a decisão de evadir. Ao passo em que há áreas, como as engenharias, que o desempenho acadêmico e a as dificuldades de realizar as tarefas acadêmicas são fatores decisivos no

processo de retenção e evasão do curso (Silva, Mainier, & Passos, 2006), em cursos como o de Psicologia (ligado às *humanidades*) o desempenho e a autoeficácia acadêmica não parecem oferecer subsídios para a (des)continuidade do curso. Os autores Castro e Teixeira (2013), contudo, apontam que a exploração vocacional/comportamento exploratório é elemento importante do desenvolvimento de carreira universitário e que essas habilidades de exploração deveriam ser desenvolvidas ainda na escola com crianças e adolescentes. Como no presente estudo com adolescentes a amostra é composta por cursos de diferentes áreas do conhecimento, faz-se necessário conhecer a importância da autoeficácia acadêmica no desempenho, bem como os níveis de exploração vocacional desses estudantes. Assim, no próximo subcapítulo, discorrer-se-á sobre comportamento exploratório/exploração vocacional, processo substancial do desenvolvimento de carreira, principalmente o de jovens.

1.3. Comportamento Exploratório

Considerado como importante elemento no desenvolvimento de carreira (Bardagi, 2007; Teixeira & Dias, 2011), o comportamento exploratório diz respeito à aprendizagem que as pessoas procuram desenvolver sobre si e sobre o meio em que vivem, de modo a facilitar o processo de tomada de decisão, de preparação, ajustamento ou adaptação em uma carreira (Jordaan, 1963; Blustein, 1992). Na exploração de si, a pessoa busca conhecer suas próprias capacidades, habilidades, personalidade, valores e influências a respeito das escolhas profissionais (Teixeira et. al., 2007). Na exploração do ambiente, ocorre a busca por conhecimento acerca do mundo do trabalho e das alternativas educacionais e profissionais necessárias para alcançar determinados objetivos (Gerk, Cardoso, & Krafft, 2011).

O comportamento exploratório também pode ser entendido como um processo psicológico que envolve atividades de procura de informações, testes de hipóteses sobre o *self* e o ambiente (Taveira, 2000), investigação, experimentação (Loureiro, Faria, & Taveira, 2011), e deve ser considerada como uma variável ligada ao desenvolvimento de carreira dos estudantes (Gushue, Clarke, Pantzer, & Scanlan, 2006). O envolvimento em jogos, *hobbies* e trabalhos escolares contribuem para a formação de auto-percepções e para a exploração vocacional (Oliveira & Dias, 2013). As atividades exploratórias envolvem, por exemplo,

atividades curriculares e extra-curriculares, a busca ou conquista de emprego, leituras sobre carreiras e demais atividades ligadas ao mundo ou mercado de trabalho (Loureiro *et al.*, 2011), tornando-se um elemento essencial para a tomada de decisão sobre qual carreira seguir (Blustein, 1992; Königstedt & Taveira, 2010).

Os últimos três anos do ensino médio são conhecidos como o momento em que os estudantes mais ativamente contemplam as opções educacionais que estão disponíveis, as carreiras que podem seguir e até mesmo as primeiras inserções profissionais em empregos de meio período (Rogers & Creed, 2011). Embora se apresente com características relacionadas à adolescência, época comumente relacionada às escolhas de carreira, o comportamento exploratório pode ser considerado também como uma capacidade de adaptação para lidar com as diversas alterações e períodos de mudança que podemos enfrentar ao longo da vida (Blustein, 1992, 1997; Flum & Blustein, 2000; Taveira, 1997).

A exploração vocacional impacta significativamente na satisfação e na realização profissionais, na maturidade e interesses vocacionais, nas perspectivas de futuro, na tomada de decisão, na procura ou conquista de emprego, no autoconceito, na motivação para o crescimento pessoal e na autoeficácia para decisão profissional (Taveira, 2000). Alguns estudos (Faria, Pinto, & Vieira, 2015; Mota, 2010; Patton & Creed, 2001) têm relacionado o maior comportamento exploratório ao sexo feminino. Contudo, há estudos em que o sexo masculino é o que apresenta maior exploração (Fouad, 1988) e outros em que o sexo não predisse o comportamento exploratório (Rogers & Creed, 2011), indicando ainda certa inconsistência quanto ao papel do gênero em relação a esse constructo.

Os resultados do estudo de Bardagi e Hutz (2010), com estudantes universitários, apontaram maiores níveis de exploração entre alunos que frequentavam entre o meio e o final do curso de graduação do que os dos primeiros períodos; foram identificados, também, maiores níveis de exploração entre aqueles alunos que possuíam planos para quando graduados e entre aqueles mais satisfeitos com a profissão que escolheram. Esses resultados indicam que um maior comportamento exploratório está relacionado a resultados positivos de carreira. Em relação a aspectos de ensino, no estudo de Rojewski, Lee e Hill (2014) foi relacionado o currículo do ensino médio sul-coreano (que se divide entre o acadêmico ou vocacional, sendo aquele mais bem aceito socialmente) com o comportamento exploratório, e os resultados apontaram que alunos de currículo mais acadêmico possuíam menor

comportamento exploratório do que aqueles que participavam de um currículo vocacional.

Uma das relações expressivas apontadas na literatura é entre o comportamento exploratório e variáveis familiares. Em pesquisa de Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis e Garcia (2005) foi identificada uma relação negativa entre níveis de ansiedade generalizada e estilo parental negligente com o comportamento exploratório. Já no estudo de Faria, Pinto e Vieira (2015), identificou-se que a percepção de alunos acerca dos estilos parentais dos pais tem relação com o comportamento exploratório; aqueles que percebiam os pais como mais exigentes foram os que mais realizaram exploração. Resultado similar ao encontrado por Blustein, Prezioso e Schultheiss (1995), em que filhos de pais que supervisionavam e estabeleciam regras claras e limites vivenciavam maiores oportunidades de exploração vocacional do que filhos de pais que não faziam essa supervisão.

Quanto aos aspectos estruturais da família que influenciam no comportamento exploratório, estudo de Faria (2013) indicou que filhos de pais desempregados manifestaram menor comportamento exploratório, além de crenças mais negativas acerca do mercado de trabalho e maior indecisão profissional do que filhos de pais que possuíam emprego. O desemprego parental tem sido apontado como um fator relacionado negativamente ao comportamento exploratório (Ketterson & Blustein, 1997; Amundson & Penner, 1998; Vignoli et. al., 2005). Assim, como já apontado também nos estudos de autoeficácia, torna-se substancial compreender como aspectos familiares contribuem nesse processo de buscar informações e no engajamento em atividades que envolvem aspectos de carreira. O suporte parental para o desenvolvimento de carreira será tratado detalhadamente no subcapítulo seguinte.

1.4. Suporte parental para o desenvolvimento de carreira

Os pais têm sido descritos como os principais modelos e influências no desenvolvimento de carreira e decisão vocacional dos filhos (Whiston & Keller, 2004), por oferecerem apoio, encorajamento para a resolução de problemas e ajudando-os a procurar informações acerca do mundo do trabalho (Bardagi & Hutz, 2008; Bardagi, Lassance, & Teixeira, 2012; Whiston & Keller, 2004). Evidências indicam que os pais exercem maior influência na escolha de carreira dos

filhos do que orientadores profissionais, professores, amigos ou outros familiares (Trusty, 1996).

Como fonte primária de suporte social, os pais, por meio do relacionamento que têm com os filhos, influenciam na autoeficácia destes em relação à carreira, nos interesses, nas intenções e nas metas profissionais (Blustein, 2011; Kenny & Medvide, 2013). Ao prover suporte instrumental e emocional, os pais auxiliam os filhos a fazer as próprias escolhas (Phillips, Blustein, Jobin-Davis, & White, 2002). A influência que os pais têm sobre os filhos pode envolver ações práticas e objetivas, como o apoio financeiro, a formação educacional, e os diálogos que facilitem a exploração vocacional, como também as subjetivas – e nem sempre claras -, como a aprovação ou reprovação das escolhas feitas, as expectativas, as próprias problemáticas profissionais dos pais, sonhos e projetos que mantêm para os filhos, entre outros (Almeida & Melo-Silva, 2011).

Pais podem influenciar os filhos no processo de desenvolvimento de carreira ajudando-os a descobrir e desenvolver habilidades e comportamento de exploração, a construir crenças e valores sobre o mercado de trabalho, a conhecer opções profissionais disponíveis e na formulação de planos e na escola profissional (Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006). O apoio emocional aos filhos poderá auxiliar na redução de estresse e da pressão envolvida no processo de escolha profissional (Blustein, Preszioso, & Schultheiss, 1995). O suporte parental possibilita que os adolescentes se sintam considerados e respeitados em suas escolhas, bem como provê perspectivas futuras mais positivas e estimula a autoeficácia para fazer escolhas de carreira (Ginevra, Nota, & Ferrari, 2015), o que pode levar a realização de uma escolha profissional mais adequada àquele momento (Restubog, Florentino, & Garcia, 2010).

Os adolescentes costumam conversar mais frequentemente com os pais sobre as questões de carreira (Reis & Schuwartz, 2013) e consideram os seus pais como as pessoas mais importantes no que tange às transições entre escola e trabalho e futuro profissional (Coutrim, Cunha, Assis, & Aleixo, 2012; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes, & Shanahan, 2002; Otto, 2000), embora as meninas procurem mais a ajuda dos pais do que os meninos (Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010). Ainda que na contemporaneidade o acesso à internet tenha se difundido e que os jovens usem as redes sociais para comunicação principalmente com amigos e familiares distantes (Assunção & Matos, 2014), os pais ainda assim parecem exercer uma grande influência em relação à carreira dos filhos.

As condições oferecidas pelos contextos familiares, principalmente no que tange ao apoio afetivo e instrumental, estão relacionadas à qualidade dos projetos de carreira dos filhos (Gonçalves & Coimbra, 2007; Schultheiss, Kress, Manzi, & Glasscock, 2001). É importante, desse modo, que as carreiras escolhidas ou desejadas pelos filhos sejam discutidas pelos pais no âmbito da família, pois, valores e expectativas familiares estão envolvidos nas metas e nos objetivos dos filhos em relação ao futuro profissional (Bardagi & Hutz, 2006; Otto, 2000; Ribeiro, 2005; Santos, 2005).

A literatura tem apontado que as variáveis familiares estruturais (como a condição socioeconômica, a condição étnica, renda) e as processuais (apoio parental, interação pais-filhos) são substanciais para o desenvolvimento de carreira dos jovens (Whiston & Keller, 2004). Estudos têm relacionado positivamente o suporte parental para a carreira com a autoeficácia para decisões de carreira (Turner & Lapan, 2002; Alliman-Brisset, Turner, & Skovholt, 2004). O apoio dos pais facilita o engajamento dos filhos em experiências e atividades relacionadas à carreira, que acabam por desenvolver a autoeficácia nessa área (Turner & Lapan, 2002). Por conta disso, adolescentes costumam considerar o apoio parental como o mais influente aspecto relacionado ao desenvolvimento de carreira deles (Altman, 1997; Phillips *et al*, 2002; Schultheiss, Kress, Manzi, & Glasscock, 2001).

Estudo de Navarro, Flores e Worthington (2007), sob o prisma da TSCDC, com estudantes americanos de origem mexicana que frequentavam o ensino médio, indicou que a percepção de suporte parental predisse a autoeficácia na disciplina de ciências. Em estudo similar, com estudantes afro-americanos do nono ano escolar (equivalente ao último ano do ensino fundamental brasileiro), indicou que quanto maior a percepção de suporte parental dos adolescentes, maiores eram os níveis de autoeficácia para a carreira (Gushue & Whitson, 2006). Também em pesquisa com adolescentes afro-americanos, Constantine, Wallace e Kindaichi (2005) obtiveram como resultados a relação positiva entre escolha profissional e percepção de suporte parental dos adolescentes participantes. Pesquisa de Keller e Whiston (2008) com 282 estudantes de diversas origens socioeconômicas, urbanas e rurais, encontrou resultados similares ao estudo de Gushue e Whitson (2006), em que foram correlacionadas positivamente a percepção de suporte parental dos jovens com a autoeficácia para a carreira.

Pesquisa de Guay, Senécal, Gauthier e Fernet (2003) com estudantes do ensino médio verificou que a percepção de suporte

parental estava negativamente relacionada com a indecisão profissional, mediada pela autoeficácia e pela autonomia. Com estudantes italianos do ensino médio, outro estudo (Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007) indicou que a relação entre suporte familiar e a escolha profissional de garotos foi mediada pela autoeficácia para exploração de oportunidades de carreira. Em estudo similar, Ginevra *et al* (2015) identificaram que a percepção de adolescentes acerca do suporte parental oferecido é capaz de prever, de maneira indireta, a escolha profissional, por meio da mediação da variável autoeficácia para a carreira.

No que se refere ao papel dos pais na execução de planos de carreira no ensino médio, estudo de Carvalho e Taveira (2010) indicou que o apoio parental para a carreira assumira aos participantes do estudo um papel mais importante quando comparado ao apoio escolar ou pessoal. O apoio dos pais, nesse sentido, pode contribuir para sentimentos de autonomia e viabilizar que as escolhas sejam feitas com algum nível de segurança. Inúmeros estudos (Ketterson & Blustein, 1997; Scott & Church, 2001; Tracey, Lent, Brown, Soresi, & Nota, 2006; Vignoli *et al.*, 2005) têm demonstrado que a qualidade da relação pais-filhos afeta o desenvolvimento de carreira de adolescentes, em variáveis como a exploração, o processo de decisão profissional e o senso de autoeficácia. As figuras parentais que oferecem suporte aos filhos ajudam-nos a se engajar em atividades de comportamento exploratório (Kracke & Noack, 2005), a desenvolver habilidades e refletir sobre escolhas (Schultheiss *et al*, 2001), e, quanto maior o sentimento de proximidade e a qualidade do relacionamento, maior é a facilidade dos filhos para tomar decisões de carreira (Emmanuelle, 2009). Dissertação de Fracalozzi (2014), corroborando essas ideias, indicou em suas considerações finais a necessidade da inclusão dos pais nas intervenções de carreira, em razão de serem fontes importantes de informação profissional aos filhos, além de exercer influências nas escolhas profissionais.

Em relação às diferenças entre pais e mães no que tange ao suporte parental para o desenvolvimento de carreira, estudo de Nota, Ginevra, Ferrari e Soresi (2012) com as figuras parentais de estudantes do ensino fundamental e médio indicou que as mães citaram prover maior suporte que os pais na escolha profissional dos filhos. A literatura, corroborando este estudo, tem apontado que mães se percebem como maiores oferecedoras de suporte do que pais no que tange ao desenvolvimento de carreira dos filhos (Ginevra *et al*, 2015; McCabe & Barnett, 2000), assim como os filhos percebem as mães como aquelas com quem podem contar quando precisam de auxílio nos aspectos

envolvendo planos e decisões de carreira (Otto, 2000; Perry, Liu, & Pabian, 2010).

Há evidências também de que mães com mais anos de estudo tendem a se envolver mais com a escolarização dos filhos, o que, em decorrência, melhoraria o desempenho acadêmico destes (D'Avila-Bacarji & Martuno, 2005), provavelmente porque há relação entre expectativa de rendimento acadêmico dos filhos e escolaridade materna (Ferreira, 2015), e que filhos de mães com curso superior apresentam melhor desempenho acadêmico (Godoy, Abrahão & Halpern, 2013). Levando em consideração ambos os genitores, estudo de Zupančič, Kavčič, Slobodskaya e Akhmetova (2015) indicou que o nível de escolaridade das figuras parentais explicou de 8,5% a 20% da variância, a depender da amostra e disciplinas pesquisadas, do desempenho acadêmico de alunos de oito a 14 anos. A idade, gênero, o nível de educação dos pais e o país (Rússia ou Eslovênia) explicaram de 6% a 17% da variância do desempenho acadêmico; meninas mais jovens advindas de lares com maior escolaridade tiravam maiores notas em matemática e linguagem do que os meninos mais velhos advindos de famílias cujos pais possuíam baixa escolaridade.

É importante destacar que a família, de maneira isolada, não exerce influência monopolizada no desenvolvimento de carreira dos seus membros (Ferreira, 2015; Phillips, Christopher-Sisk, & Gravino, 2001; Whiston & Keller, 2004). A escola tem sido apontada como outro contexto importante (Diemer, 2007), assim como quando as instituições de ensino se articulam com a família (Pinto, Taveira, & Fernandes, 2003). Por exemplo, quanto maior a participação parental na escola, melhor o rendimento escolar dos adolescentes (Aunola, Nurmi, Lerkkaken, & Rasku-Puttonen, 2003), ao contrário do comportamento parental passivo, que está relacionado ao pior desempenho (Schickedanz, 1995).

No que tange à relação de suporte familiar e desempenho acadêmico, ambas variáveis neste estudo, há concordância na literatura de que essa relação é significativa. Uma meta-análise realizada por Jeynes (2005), com 41 estudos sobre o envolvimento parental e o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental, foi possível verificar que há consistentes relações entre as variáveis de suporte familiar e desempenho acadêmico, mesmo considerados os diferentes gêneros, etnias ou condições socioeconômicas. Já em estudo longitudinal proposto por Duchesne, Larose, Guay, Vitaro e Trambley (2005), com 1003 mães em um período de oito anos, o maior desempenho acadêmico, medido por meio da avaliação das mães sobre a

motivação para a escola e do desempenho acadêmico global das crianças, está associado a viver em famílias biparentais, a mãe possuir níveis educacionais elevados e clima emocional positivo entre mãe e criança.

A presença paterna também deve ser levada em consideração no que tange ao melhor desempenho dos filhos. Estudo de Cia, D’Affonseca e Barham (2004) com 58 pais de crianças e adolescentes que frequentavam a 5ª e 6ª séries em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo indicou que quanto maior o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, além de quanto mais frequente é a comunicação entre eles, melhor o desempenho das crianças e adolescentes. No estudo, os autores auferiram o desempenho acadêmico por meio de um teste de desempenho escolar, instrumento que avaliou capacidades básicas de escrita, leitura e aritmética do ensino fundamental.

Em revisão de estudos prospectivos e longitudinais sobre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar no ensino fundamental, D’Abreu e Marturano (2010) verificaram que condições adversas da família, como baixo suporte social, ocupação e nível de educação dos pais, e baixo nível socioeconômico, influenciavam a relação entre aquelas variáveis. Em pesquisa produzida na realidade brasileira por Salvador (2007), com 348 adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, foi possível observar relação significativa ($r=.23$) entre envolvimento parental nas tarefas escolares dos filhos com o desempenho acadêmico destes. Corroborando estudos anteriores, o envolvimento parental nas atividades escolares e a qualidade da relação com os filhos têm se mostrado variáveis preditoras do melhor desempenho acadêmico. Dessa forma, a partir dos elementos encontrados nas pesquisas, o subcapítulo que segue tratará especificamente do desempenho acadêmico, e a influência dele no desenvolvimento de carreira.

1.5. Desempenho acadêmico e o Desenvolvimento de Carreira

O desenvolvimento de carreira pode ser considerado como uma parte do desenvolvimento psicossocial pelo qual os indivíduos passam durante as diversas transições da vida (Pinquart, et al, 2003). Por conta disso, é razoável que os estudos sobre desenvolvimento de carreira levem em consideração outras dimensões do desenvolvimento humano,

como as aquisições e desenvolvimento de competências escolares e o aperfeiçoamento das crenças sobre si (Pinquart, et al, 2003). Algumas relações entre crenças de autoeficácia, comportamento exploratório e suporte parental para o desenvolvimento de carreira de diferentes níveis educacionais já foram citadas nos tópicos anteriores do projeto. A seguir, encontram-se outros estudos com foco no desempenho acadêmico e nas variáveis sociais e de carreira.

Embora os estudos envolvendo desempenho acadêmico na educação básica e trajetórias de carreira sejam escassos, alguns resultados de pesquisas parecem importantes: em períodos em que os índices de desemprego se encontram altos, aqueles jovens que não obtiveram bom desempenho acadêmico na escola terão menores oportunidades de escolher bons empregos (Coles, 2000), além do que baixas realizações educacionais são consideradas fatores de risco para o desemprego e para o aumento da insatisfação com o trabalho (Gonçalves, Taveira, Pereira, & Saavedra, 2008; Pinquart, et al, 2003). Ao contrário, espera-se que alunos que obtiveram melhores notas na escola possuam maior motivação com a carreira que escolheram (Vinokur & Schul, 2002).

Em estudo longitudinal elaborado por Pinquart et al (2003), com jovens de 12 a 15 anos, investigou-se o quanto as crenças de autoeficácia acadêmica e as notas na escola estavam associadas com o desemprego e a satisfação com o trabalho quando esses jovens completaram 21 anos de idade. Os resultados desse estudo indicaram que os alunos que apresentavam maior autoeficácia acadêmica e melhores notas na adolescência tinham menor possibilidade de desemprego e maior possibilidade de estarem satisfeitos com seus empregos do que seus colegas com índices menores de autoeficácia acadêmica e notas piores. Estudo de Linnehan (2001) com 202 alunos afro-americanos que frequentavam o ensino médio examinou a influência da participação em programas de estágio/aprendiz no comportamento e desempenho acadêmicos. Os resultados indicaram que a participação por mais de seis meses nesse programa teve uma relação significativa com a melhora do desempenho acadêmico desses alunos. Assim, esses resultados mostram congruência com o conceito de aprendizagem vicária, importante para favorecer as crenças de autoeficácia (Lent, et al, 1994).

Em estudo de Gonçalves *et al* (2008), com 20 adultos portugueses pouco escolarizados, indicou que a trajetória de carreira deles foi marcada por sucessivas transições de emprego. Dentre os motivos citados pelos participantes para o abandono escolar, o

comportamento (faltar às aulas, indisciplina), as transições de vida, questões familiares e o insucesso escolar foram destacados. Com menores perspectivas de sucesso no âmbito escolar, além das repetidas retenções, o abandono da escola surge como uma opção viável no momento.

Em pesquisa elaborada por Delgado e Palos (2007), investigaram-se as diferenças de condutas de risco (consumo de álcool, tabaco e drogas, comportamento sexual, tentativa de suicídio e condutas antissociais) entre alunos de escolas preparatórias profissionais mexicanas com alto e baixo desempenho acadêmico. O total de 1000 alunos entre 14 e 20 anos participou do estudo, e os resultados indicaram que há relação entre desempenho acadêmico e comportamentos de risco, ou seja, alunos com pior desempenho acadêmico apresentavam maior comportamento de risco, em comparação a alunos com maior desempenho. Embora esses alunos não estivessem necessariamente empregados, participavam de cursos de formação profissional, e esses comportamentos de risco apresentados, aliados ao baixo desempenho acadêmico, impactaram negativamente a formação e a trajetória profissional.

O desempenho acadêmico também tem sido relacionado à problemática da evasão no ensino superior (Allen, Robbins, Casillas, & Oh, 2008; Bardagi & Hutz, 2012; Sampaio, Sampaio, Mello, & Melo, 2011; Todd et al, 2009), fenômeno que repercute nas carreiras dos jovens e nas gestões educacionais do sistema de ensino público e privado. Muitas vezes, os alunos percebem o desempenho acadêmico como uma das poucas ou a única forma de se relacionar com a universidade (Todd et al, 2009), e por conta desse referencial, é possível que tirar notas baixas seja um fator tão importante que uma das consequências inevitáveis, dentre outras, é o aluno evadir.

Fazendo um fechamento sobre esse tópico, estudo de Weiser e Riggio (2010) apontou que o desempenho acadêmico estava relacionado com características familiares, com mediação das crenças de autoeficácia, aspectos que são tratados nessa dissertação. Os autores indicam que as características familiares (como condições socioeconômicas, aspirações educacionais, etc) desempenham melhor suas influências em relação ao desempenho escolar dos filhos quando mediadas pelas crenças de autoeficácia.

Neste estudo, a avaliação das relações entre suporte parental para o desenvolvimento de carreira, as crenças de autoeficácia acadêmica, desempenho e comportamento exploratório acontece em um contexto específico, e ainda pouco explorado na literatura vocacional,

que são as instituições da rede federal de ensino profissional e tecnológico. Elas oferecem, dentre outros, a modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico, em que alunos frequentam o ensino médio regular e, de maneira concomitante e dentro da mesma instituição, o ensino técnico em uma área específica do conhecimento.

A partir da revisão de literatura realizada, é possível observar que tanto as variáveis de carreira – crenças de autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório, suporte parental para o desenvolvimento de carreira e desempenho acadêmico – quanto o contexto de pesquisa, o ensino técnico de nível médio, fazem parte de um grupo de temáticas importantes na compreensão do desenvolvimento de carreira nessa etapa da adolescência. De acordo com a concepção da TSCDC (Blustein et. al., 1997; Lent et. al., 1994; Lent et. al., 1999), os períodos de transição da escola/universidade não se limitam ao exato período de tempo entre a saída da escola/universidade e entrada no mundo do trabalho; esses períodos se iniciam desde os anos do ensino fundamental e médio e percorrem até a estabilidade em um emprego, por exemplo. Dessa forma, estudos com adolescentes em período de transição são importantes, pois os frutos das investigações poderão fomentar projetos de orientação profissional nas instituições de ensino, de modo que, quando da escolha e da inserção profissional, o jovem já tenha aperfeiçoado/desenvolvido diversas habilidades relacionadas à carreira. O subcapítulo 1.6 versará sobre a especificação dos problemas de pesquisa.

1.6. Especificação dos problemas de pesquisa

Como objetivo geral deste estudo, pretende-se identificar os níveis e as relações entre autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório, suporte parental para o desenvolvimento de carreira e o desempenho acadêmico de alunos do ensino médio técnico. Estas variáveis se configuram como aspectos favorecedores do desenvolvimento de carreira de jovens. São objetivos específicos da pesquisa:

- Adaptar, realizar a validação de conteúdo e avaliar a consistência interna da versão para o português brasileiro do instrumento “*Suporte Parental para o Desenvolvimento de carreira*”, uma vez que ele ainda não foi utilizado no país;
- Identificar as diferenças de sexo nas médias das variáveis investigadas;

- Avaliar a contribuição específica das variáveis autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório e suporte parental no desempenho acadêmico dos estudantes;

- Avaliar o total de variância explicada do desempenho acadêmico pelo conjunto das demais variáveis.

Como hipóteses iniciais, postula-se que:

(H1): há correlação positiva entre desempenho acadêmico, autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório e suporte parental para o desenvolvimento de carreira;

(H2): alunas do sexo feminino apresentam maiores níveis de comportamento exploratório e desempenho acadêmico do que alunos do sexo masculino.

2. MÉTODO

2.1. Contexto de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico de quatro campi de Institutos Federais de Educação localizados no estado de Santa Catarina. O critério de escolha dos campi que participaram da pesquisa é por conveniência do pesquisador (proximidade geográfica e disponibilidade do campus ao receber o convite). Os Institutos Federais são instituições de ensino especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, de nível básico e superior. No estado de Santa Catarina, existem duas dessas instituições: O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e o Instituto Federal Catarinense (IFC).

O Instituto Federal de Santa Catarina teve como marco inicial para a sua criação, no ano de 1909, a construção da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, que tinha o objetivo de proporcionar formação profissional a filhos de pessoas advindas de classes menos favorecidas social e economicamente. Por meio do Decreto nº 7.566/1909, foram criadas mais 18 dessas escolas nas então capitais da federação naquela época, dando início ao investimento do governo federal com o processo de formação profissional e tecnológica no país. Ao longo do séc. XX, após diversas mudanças, o atual IFSC passou a ser denominado de Escola Técnica Federal de Santa Catarina, já em 1968 e, em 2002, em Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC). Com a promulgação da lei nº 11.892/2008, o CEFET-SC passou então a ser denominado de Instituto Federal de Santa Catarina.

O IFSC possui 19 campi instalados e três campi em implantação, e a reitoria é localizada na cidade de Florianópolis. Nesses campi, conforme rege a legislação, metade das matrículas ofertadas é reservada para o ensino médio preferencialmente integrado ao ensino técnico. A Figura 1 apresenta a distribuição geográfica dos campi do IFSC no estado de SC.



Figura 1 - Mapa dos campi do IFSC. Fonte: Página institucional eletrônica do Instituto Federal de Santa Catarina.

O Instituto Federal Catarinense (IFC) teve como origem as Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e dos Colégios Agrícolas Federais de Araquari e Camboriú. Essas instituições eram vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina e foram incorporadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio da lei nº 11.892/2008, assim como ocorreu com as escolas dos CEFET-SC, que se transformaram em campi do IFSC.

Por conta do histórico de criação, o IFC tem como característica marcante a oferta de cursos relacionados às áreas agropecuárias e agrícolas, principalmente nos campi mais antigos; para os demais campi, como se prevê na legislação, os cursos estão relacionados aos arranjos produtivos locais, como os cursos técnicos de vestuário oferecidos no IFC de Ibirama, conhecido polo de confecção têxtil, ou o curso técnico em eletroeletrônica no IFC de Videira, que visa atender à demanda de profissionais capacitados a atuar nas grandes indústrias da região que possuem artefatos tecnológicos. Atualmente, o IFC possui 15 campi, sendo que a reitoria fica localizada na cidade de Blumenau. A Figura 2 apresenta a distribuição geográfica dos campi do IFC no estado de SC.

Instituto Federal Catarinense

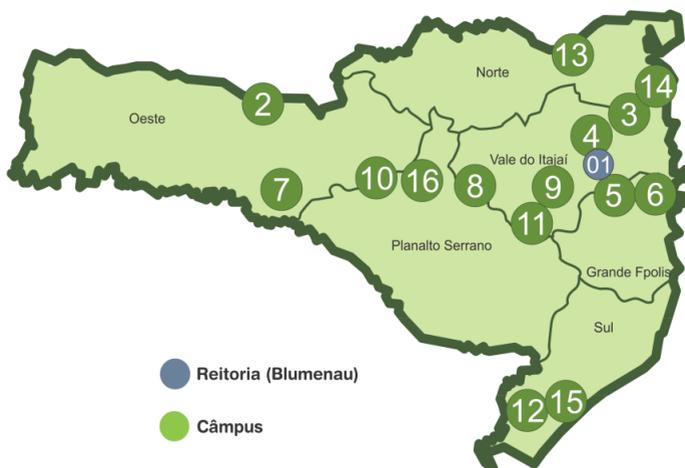


Figura 2 - Mapa dos campi do IFC. Fonte: Página institucional eletrônica do Instituto Federal Catarinense.

2.2. Participantes

Participaram desse estudo 477 estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico a partir do segundo ano de curso em quatro campi diferentes de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia localizados no estado de Santa Catarina, sendo 299 (62,75%) do sexo feminino e 178 (37,3%) do sexo masculino, com idades entre 15 e 20 anos ($m=16,4$ anos; $sd=0,88$ anos). O campus 1 está localizado em uma cidade do Vale do Itajaí com 200 mil habitantes, iniciou suas atividades com o ensino médio em 2015, e em razão disso havia apenas uma turma disponível para participar do estudo, havendo participação de 18 estudantes, todos do curso técnico em mecânica; o campus 2 é localizado em uma cidade do Alto Vale do Itajaí e tem cerca de 18 mil habitantes, foi inaugurado no ano de 2010 e participaram do estudo 111 estudantes dos cursos de Administração, Vestuário e Informática; o campus 3 se localiza em uma cidade do Vale do Itajaí, com cerca de 63 mil habitantes, é o mais antigo dentre os campi participantes, tendo sido fundado no ano de 1953, e participaram do estudo 195 estudantes dos cursos de Agropecuária, Controle Ambiental,

Informática e Hospedagem; e o Campus 4, inaugurado em 2010, fica em uma cidade do Vale do Itajaí com cerca de 64 mil habitantes, e contou com a participação de 153 alunos dos cursos de Química, Informática e Vestuário.

Foram considerados critérios de inclusão e participação neste estudo: a) Estar devidamente matriculado/a em cursos do ensino médio integrado ao ensino técnico nas instituições; b) frequentar a partir do 2º ano de curso; c) Entregar o Termo de Assentimento assinado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais, no caso de menores de 18 anos, ou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos próprios alunos, no caso de já terem atingido a maioridade. O motivo para que a participação tenha ocorrido a partir do segundo ano de curso é em razão de que, tradicionalmente, os alunos recém-ingressos possuem um período de adaptação à lógica de estudos dos Institutos Federais, comumente tirando notas menores do que costumavam a tirar ou demorando ao menos um semestre para conseguir se adaptar ao ritmo de estudos. Como o desempenho acadêmico é uma das variáveis do estudo, optou-se pela participação daqueles alunos que frequentam a partir do segundo ano que, a princípio, já estão adaptados ao ensino da instituição e mantém uma média mais estável de desempenho. A Tabela 1 apresenta os participantes da pesquisa separados por curso e sexo.

Tabela 1 - *Participantes por curso e sexo*

Curso	Frequência	% curso	Frequência/ Sexo		% sexo	
			M	F	M	F
Informática	88	18,40%	62	26	70,4%	29,6%
Química	94	19,70%	31	63	33,0%	67,0%
Vestuário	60	12,60%	2	58	3,0%	97,0%
Administração	48	10,10%	9	39	18,7%	81,3%
Agropecuária	54	11,30%	24	30	44,4%	55,6%
Controle Ambiental	55	11,50%	25	30	45,5%	54,5%
Hospedagem	60	12,60%	13	47	21,7%	78,3%
Mecânica	18	3,80%	12	6	66,7%	33,3%
Total	477	100%	178	299	37,9%	62,1%

Em relação ao ano em que se encontravam no ensino médio, 230 (48,2%) estavam no segundo ano; 201 (42,1%) estavam no terceiro ano e 46 (9,6) estavam no quarto ano¹ do ensino médio. Em relação à participação deles no ensino fundamental, 349 (73,2%) estudantes disseram ter feito todo esse ciclo em escolas públicas; 38 (8%) maior parte em escola pública e menor parte em escola particular; 9 (1,9%) disseram ter feito metade do ensino fundamental em escola pública e a outra metade em escola particular; 23 (4,8%) fizeram maior parte em escolar particular e menor em escola pública; e, por fim, 53 (11,1%) responderam que fizeram o ensino fundamental somente em escola particular.

Já em relação à quantidade de pessoas que moram com esses alunos, 32 (6,7%) disseram morar com apenas uma pessoa; 131 (27,5%) moram com duas pessoas; 223 (46,8%) moram com três pessoas; 70 (14,7%) moram com quatro pessoas; 15 (3,1%) moram com cinco pessoas; e, por fim, 6 (1,3%) moram com seis ou mais pessoas.

No que tange à renda familiar, 117 (24,5%) responderam desconhecer a renda da família, oito (1,7%) indicaram que a família vive com renda de até um salário mínimo; 104 (21,8%) de um a três salários mínimos; 133 (27,9%) têm renda de três e seis salários mínimos; 67 (14%) de seis a nove salários mínimos; 23 (4,8%) de nove a 12 salários mínimos; 13 (2,7%) de 12 a 15 salários mínimos; e, por fim, 12 (2,5%) possuem renda familiar maior que 15 salários mínimos.

Por fim, em relação à escolaridade parental, 139 (29,1%) dos pais cursaram até o ensino fundamental, 178 (37,3%) até o ensino médio, 31 (6,5%) realizaram o ensino técnico, 60 (12,6%) o ensino superior, 43 (9%) a pós-graduação e 26 (5,5%) estudantes participantes não souberam dizer a escolaridade do pai. Em relação à mãe, 124 (26%) cursaram até o ensino fundamental, 157 (32,9%) o ensino médio, 21 (4,4%) o curso técnico, 77 (16,1%) o curso superior, 89 (18,7%) a pós-graduação e 9 (1,9%) dos estudantes não souberam dizer qual a escolaridade da mãe.

2.3. Instrumentos e materiais

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

¹ No campus 4, havia algumas turmas que cursavam o ensino médio em quatro anos, e não em três anos, como de habitual na realidade brasileira.

- *Questionário sócio-demográfico* (Anexo A): Questionário elaborado para este estudo com o objetivo de caracterizar os participantes e os aspectos estruturais da família, como renda, escolaridade parental, formação escolar dos alunos no ensino fundamental e quantidade de pessoas da família.

- *Escala de apoio parental ao desenvolvimento de carreira* (*Career-Related Parent Support Scale – CRPSS*; Turner, Alliman-Brissett, Lapan, Udipi & Ergun, 2003; trad. Gamboa, Quirino & Paixão, no prelo) (Anexo B): Esta escala tem como objetivo medir a percepção dos adolescentes acerca do suporte parental recebido para o desenvolvimento de carreira. Constitui-se de 27 itens, dispostos em uma escala *Likert* de cinco pontos, partindo de um (discordo bastante) até o cinco (concordo bastante). No que tange à organização interna, essa escala é composta por quatro dimensões, dispostas aleatoriamente: *Assistência instrumental*, com 7 itens: baseada no construto de Bandura (1997) de experiência direta, diz respeito ao suporte dos pais em relação ao desenvolvimento de competências relacionadas à carreira; *Modelação de Carreira*, com 7 itens: é baseado no construto de aprendizagem vicária, e se refere ao que os pais fazem para modelar comportamentos relacionados à carreira dos filhos; *Suporte Emocional*, com 6 itens: ligado ao construto de estados emocionais, refere-se ao suporte dos pais aos afetos experienciados pelos adolescentes em relação ao desenvolvimento escolar e de carreira destes; e *Encorajamento Verbal*, com 7 itens: ligado teoricamente ao construto de persuasão verbal, e diz respeito aos elogios e encorajamentos que os pais dispõem aos filhos no que tange ao desenvolvimento escolar e de carreira.

A escala original, norte-americana, foi validada por meio de um estudo com 293 alunos dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas e de baixas condições socioeconômicas de uma grande cidade do meio-oeste americano. Construída com base nas quatro fontes de autoeficácia de Bandura (1977; 1997), foram encontradas nas dimensões consistências internas de 0,75 (*Assistência Instrumental*); 0,87 (*Modelação de carreira*); 0,76 (*Encorajamento Verbal*); e 0,77 (*Suporte Emocional*), além de uma consistência geral do instrumento de 0,92.

Os autores Cheng e Yuen (2012) realizaram um estudo de validade para o contexto chinês com 677 estudantes do ensino médio, encontrando validade interna para a escala (0,92) e dimensões (0,86 para *Assistência Instrumental*; 0,88 para *Suporte Emocional*; 0,85 para *Encorajamento Verbal* e 0,85 para *Modelo de Carreira*), mostrando a

adequação da CRPSS para avaliar a percepção dos alunos chineses do ensino médio em relação ao apoio parental para ao desenvolvimento de carreira. Os autores portugueses Gamboa, Quirino e Paixão (no prelo) traduziram e adaptaram a escala para o uso em Portugal. A consistência interna do instrumento português foi de 0,90, e os *Alphas de Crombach* específicos das dimensões do instrumento foram as seguintes: 0,79 para *Assistência Instrumental*; 0,81 para *Suporte Emocional*; 0,79 para *Encorajamento Verbal*; e 0,84 para *Modelo de Carreira*.

Cumprindo os primeiros objetivos específicos deste estudo, para utilização do instrumento no Brasil, a partir do instrumento na versão portuguesa, foi realizada a adaptação semântica, de modo que algumas palavras utilizadas fossem dispostas de maneira mais adequada para o português brasileiro. Para validação de conteúdo, foi realizada uma aplicação piloto, na qual três alunos de ensino médio responderam a essa versão do instrumento e não declararam dificuldades na compreensão do instrumento ou das palavras utilizadas após a adequação semântica. As principais mudanças foram em relação à colocação pronominal dos pronomes oblíquos átonos, de ênclise para próclise, de modo a se adaptar mais ao habitualmente utilizado no português brasileiro. Um exemplo de alteração de item é “*Os meus pais ensinam-me coisas que um dia poderão ser úteis na minha carreira profissional*”, cuja alteração se deu em “*Os meus pais me ensinam coisas [...]*”. Outras alterações foram de palavras com grafias diferentes, como “*Actividades*” para “*atividades*”. Por fim, o item “*Os meus pais conversam comigo acerca de como poderá ser fantástica a minha futura vida profissional*” teve a palavra “*fantástica*” alterada para “*interessante*”, termo mais utilizado e compreensível na realidade brasileira.

Em relação às avaliações preliminares das qualidades psicométrica da versão brasileira da escala, aplicada nesse estudo, obteve-se consistência interna (*Alpha de Cronbach*) de 0,92 para a escala geral, mesmo índice observado na escala original americana e a na adaptação chinesa. Na dimensão de Assistência Instrumental a consistência interna foi de 0,79; na de Modelo de Carreira de 0,87; na de Encorajamento Verbal de 0,75; e por fim a de Suporte Emocional com 0,82.

- *Escala de Autoeficácia Acadêmica Para o Ensino Médio - AAEM* (Polydoro & Casanova, 2015) (Anexo C): versão para o ensino médio da Escala de Autoeficácia Acadêmica na Formação Superior, criada pelas mesmas autoras (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

Instrumento desenvolvido para identificar a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino médio. Pode ser aplicada visando identificar a autoeficácia acadêmica de uma disciplina em específico ou para todas as disciplinas cursadas no ensino médio.

O estudo de adaptação e de evidências psicométricas ocorreu com a participação de 453 estudantes, com idade média de 15,93 anos ($sd=1,2$), e estavam distribuídos entre as três séries do ensino médio. A análise fatorial exploratória foi verificada por meio do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que indicou $KMO=0,90$ e 56,67% da variância explicada; a consistência interna foi de 0,88. As autoras concluíram que o instrumento tem boas condições para identificar a autoeficácia acadêmica para alunos do ensino médio.

A escala é composta de 16 itens, organizada em três fatores: “*Autoeficácia para aprender*”, que se destina a verificar a confiança percebida na capacidade de mobilizar esforços para se envolver em atividades escolares relacionados ao processo de aprender e ao desempenho acadêmico; “*autoeficácia para atuar na vida escolar*”, que visa medir a confiança percebida na capacidade de atuar na escola, no que tange ao envolvimento colaborativo com os colegas e a instituição; e “*autoeficácia para decisão de carreira*”, que pretende identificar a confiança percebida na capacidade de buscar informações e planejar ações relevantes para as decisões que envolvem aspectos de carreira. As respostas são marcadas por meio de uma escala que vai do número 1 ao 7, considerando o primeiro como “pouco” até o último número como “muito”.

Neste estudo, em função dos objetivos e do conjunto de itens a serem aplicados nos participantes, optou-se por utilizar apenas as dimensões “*autoeficácia para aprender*” (oito itens) e “*autoeficácia para decisão de carreira*” (quatro itens), totalizando 12 itens. Utilizou-se, conforme sugerido pelas autoras do estudo, a avaliação da autoeficácia para todas as disciplinas cursadas na escola. Na presente pesquisa a consistência interna da escala, utilizada com as duas dimensões, foi de 0,83; a da dimensão “*Autoeficácia para aprender*” foi de 0,85 e a da “*autoeficácia para decisão de carreira*” de 0,67.

- *Escala de Exploração Vocacional Para Estudantes do Ensino Médio* (Teixeira & Dias, 2011) (Anexo D): Escala construída para avaliar as duas dimensões de exploração vocacional, a exploração de si e do ambiente. Para o estudo de validação, as escalas foram aplicadas para 436 estudantes do ensino médio, com idade média de 16,3 anos. A escala é composta de 12 itens para a dimensão de “*exploração*

vocacional do ambiente” e 12 itens da dimensão “*exploração vocacional de si*”. As possibilidades de resposta dos 24 itens são divididas em cinco, sendo o número 1 “raramente ou nunca”; 2 “poucas vezes”; 3 “com alguma frequência”; 4 “frequentemente”; 5 “muito frequentemente ou sempre”. O estudo elaborado pelos autores sugere fidedignidade e validade de constructo do instrumento para avaliação da exploração vocacional de adolescentes. A consistência interna da dimensão “*exploração vocacional do ambiente*” estabeleceu um *alpha* de Cronbach de 0,81 e na dimensão de “*exploração vocacional de si*” um *alpha* de 0,83. No presente estudo obteve-se consistência interna de 0,91 para a escala completa, e 0,87 para a dimensão “*Exploração Vocacional de si*” e 0,87 para a dimensão “*exploração vocacional do ambiente*”.

- *Levantamento documental*: Para medir o desempenho acadêmico dos alunos foi feito um levantamento junto aos coordenadores de curso dos campi participantes. No ensino médio integrado ao curso técnico, o currículo é composto pelas disciplinas gerais do ensino médio (como as de Português, Matemática, Física, Química, História, Sociologia, dentre outras), assim como as disciplinas técnicas, que são aquelas voltadas a uma área específica do conhecimento. Na coleta, foram levantadas todas as notas das disciplinas que os alunos estavam cursando no momento, gerais e técnicas, sendo todas somadas e posteriormente divididas pelo número de disciplinas para se chegar a uma média geral escolar do aluno. O levantamento documental foi realizado no início do segundo semestre letivo, em razão de somente neste período haver dados disponíveis referentes ao primeiro semestre cursado.

2.4. Delineamento e procedimentos

O presente estudo se caracteriza como do tipo correlacional, cujo propósito é medir a relação ou o grau de associação entre duas ou mais variáveis, conceitos ou categorias em um contexto particular (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010). A grande vantagem da pesquisa correlacional é permitir estudar muitas variáveis simultaneamente, se o pesquisador assim desejar, possibilitando conhecer o grau de relacionamento existente entre elas (Gressler, 2004).

Para a coleta de dados, foi realizado contato com a Direção de Ensino dos quatro campi escolhidos pelo pesquisador para a

participação na pesquisa (critério de facilidade geográfica e de acesso aos gestores), de modo que fosse entregue a Carta de Autorização Formal (Anexo E) ao gestor responsável pela unidade, comunicando da pesquisa, dos objetivos e dos procedimentos de coleta de dados. Com o aceite, e posterior aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, sob o Parecer nº 1.556.891, os Diretores de Ensino dos campi foram contatados para agendamento das datas para a realização da explicação e convite da pesquisa aos alunos e a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento (Anexos F, G e H), bem como informando do retorno para a aplicação dos instrumentos.

Na semana posterior ao convite aos alunos, o pesquisador retornou aos *campi* e, mediante prévio acordo com os responsáveis pelas instituições, entrou nas salas de aula para colher os termos assinados e estes alunos, então, receberam os protocolos de pesquisa. Houve mais uma breve explicação dos instrumentos, com as orientações contidas nos cabeçalhos de cada um. O tempo médio de participação das turmas na pesquisa foi de 35 minutos.

A pesquisa considerou todos os cuidados éticos preconizados para a pesquisa com seres humanos, em conformidade com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Dentre os principais aspectos a serem considerados pela resolução supracitada está a autorização formal da instituição para a participação do estudo, após explicação deste; as informações aos participantes do estudo sobre os objetivos, das normas éticas, dos direitos, riscos e benefícios de participar de pesquisas científicas, bem como as formas de devolutiva dos resultados; da necessidade de anuência deles (no caso de maiores de idade) e também dos pais (no caso de menores de 18 anos) para participar do estudo.

Por fim, foi acordada com os responsáveis pelas instituições e com os alunos que a devolutiva seria dada de maneira coletiva, após a finalização do estudo, preferencialmente em eventos de formação pedagógica e/ou reunião de pais, tendo em vista os aspectos familiares serem um dos elementos abordados neste estudo. Como uma parcela dos participantes não estarão no ano posterior à realização desta pesquisa na instituição, em razão de cursarem o último ano do ensino médio, foi combinado com os eles e com os gestores que a devolutiva seria dada via *email* (enviado pela própria instituição, a partir do conteúdo proposto pelo pesquisador), por meio de arquivo acessível e construído exclusivamente para que os resultados principais gerais sejam conhecidos pelos participantes, assim como a postagem de uma notícia no *site* institucional para conhecimento da pesquisa pela comunidade

escolar como um todo. Os estudantes que frequentarão as aulas no ano de 2017 poderão participar da devolutiva coletiva, assim como terão acesso ao arquivo do *site*. Cabe salientar que as devolutivas presenciais ou por *email* destacarão resultados gerais do estudo, e não os resultados individuais dos participantes.

3. RESULTADOS

Os dados foram tratados por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SSPS), versão 22.0. Inicialmente, serão apresentados os resultados referentes aos dados sociodemográficos – a saber, a renda, diferenças entre as escolaridades dos pais e das mães, escolaridade parental/sexo e a frequência em um determinado curso, diferenças de sexo, curso e notas, e a escolaridade parental e os níveis de suporte parental. Posteriormente, serão apresentados os resultados referentes às correlações entre as variáveis, os resultados das ANOVA's e as análises de regressão univariada, utilizando como variável dependente o “*Desempenho acadêmico*”.

Primeiramente, no que tange à frequência de homens e mulheres nos cursos, o teste Qui-quadrado apontou que há associação entre sexo e curso ($\chi^2=94,90$; $gl=8$; $p<0,001$). As associações mais fortes entre sexo e curso foram em Informática, com maior frequência de homens e Vestuário, Administração e Hospedagem, estes três com maior frequência de mulheres.

Em relação à escolaridade parental e o curso frequentando pelos estudantes, o teste Qui-Quadrado indicou que há associação entre escolaridade parental e curso frequentado pelos estudantes, tanto em relação ao pai ($p<0,05$) como em relação à mãe ($p<0,01$). No caso da escolaridade do pai, nos cursos de Informática e Mecânica há presença maior do que a esperada de pais com pós-graduação (15,9% e 27,8%, respectivamente), assim como menor presença de estudantes com pais que possuem nível fundamental (no caso da Mecânica apenas, com 16,7%) e médio (Informática com 31,8% e Mecânica com 22,2%) de escolaridade. Nos cursos de Química (6,3%), Administração (4,2%) e Agropecuária (2,7%), há menor presença de estudantes com pais pós-graduados. No curso de Química há concentração de pais que possuem nível médio (40,4%), técnico (10,6%) e superior (17%). No curso de Vestuário, observa-se uma baixa frequência de pais com nível técnico (3,3%), superior (5,0%) e pós-graduação (3,3%). Já no curso de Hospedagem, identificou-se menor frequência (6,7%) de pais com nível superior de formação.

No que tange à escolaridade da mãe e à frequência nos cursos, identifica-se que nos cursos de Informática há uma presença menor de estudantes com mães com pós-graduação (14,7%), e no curso de Vestuário uma frequência menor de alunos com mães com curso superior (5,0%) e pós-graduação (6,7%). Estudantes cujas mães têm

ensino fundamental (45%) e médio (38,3%) se concentraram mais no curso de Vestuário. Já nos cursos de Controle Ambiental (5,4%) e Mecânica (0), houve uma frequência menor de alunos com mães que possuíam apenas o ensino fundamental.

Já em relação à renda familiar e a frequência dos estudantes nos cursos, alterou-se, para fins de facilidade de análise, o número de subitens da variável “renda”, que no estudo foi composto inicialmente por oito itens crescentes, de um até mais de 15 salários mínimos. Na nova organização da variável renda, a primeira faixa ficou composta pela renda de um salário mínimo a três salários mínimos; a segunda de três a 12 salários; e por fim, a terceira faixa para aquelas famílias com renda superior a 12 salários mínimos. Foi possível observar pelo teste Qui-Quadrado que não há associação entre renda e curso frequentado ($p=0,16$). Cabe salientar, contudo, que no curso de Informática houve a maior frequência (9,0%) de alunos com renda familiar superior a 12 salários mínimos, e nos cursos de Administração (64,6%) e Agropecuária (57,4%) uma frequência maior de alunos com renda familiar mais baixa (entre um e três salários mínimos).

Discorrer-se-á a seguir sobre os resultados coletados dos instrumentos de carreira e a coleta documental referente ao desempenho acadêmico dos alunos participantes (notas). Primeiramente, apresenta-se a Tabela 2 com as médias descritivas das variáveis. Já a Tabela 3 apresenta as diferenças de sexo para as variáveis de carreira.

Tabela 2 - *Médias descritivas das variáveis*

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
AE Aprender²	473	14	56	37,6	8,3
AE Decisão	469	6	28	19,7	4,66
EV Total	447	30	117	83,2	16,3
EV Ambiente	463	12	59	38,9	9,48
EV de Si	461	14	60	44,3	8,67
Assist. Instrumental	472	8	35	23,5	6,09
Apoio Emocional	468	7	42	25,7	6,75
Modelo de carreira	470	7	35	29,5	6
Encorajamento	473	6	30	25,9	4,06
Suporte Parental Total	453	32	135	104,5	18,88
Nota	477	2	9,79	7,8	0,92

² AE Aprender – *Autoeficácia para aprender*; AE Decisão – *Autoeficácia para Decisão de Carreira*; EV Total – *Exploração Vocacional Total*; EV Ambiente – *Exploração Vocacional do Ambiente*; EV de Si – *Exploração Vocacional de Si*.

Tabela 3 - *Diferenças de médias entre variáveis de carreira e sexo*

Variável	Sexo	N	Média	Desvio padrão	Média erro padrão
AE Aprender	Fem	295	39,38**	7,7	0,48
	Mas	178	34,66**	8,5	0,67
AE Decisão	Fem	295	19,75	4,5	0,26
	Mas	174	19,68	4,9	0,37
EV Total	Fem	278	85,01**	15,4	0,92
	Mas	169	80,26**	17,3	1,32
EV ambiente	Fem	291	39,83**	8,9	0,52
	Mas	172	37,25**	10,2	0,77
EV de si	Fem	286	45,23**	8,3	0,49
	Mas	175	42,72**	9,0	0,68
Assis. Instrumental	Fem	297	23,73	6,3	0,37
	Mas	175	23,11	5,7	0,43
Sup. Emocional	Fem	294	26,20*	6,9	0,41
	Mas	174	24,76*	6,2	0,47
Mod. Carreira	Fem	295	29,86	5,9	0,34
	Mas	175	29,02	6,2	0,47
Encoraj. Verbal	Fem	299	26,14	4,2	0,24
	Mas	174	25,61	3,8	0,29
Sup. Par. Total	Fem	288	102,32	17,7	1,38
	Mas	165	105,71	19,4	1,14
Nota	Fem	299	8,03**	0,8	0,05
	Mas	178	7,54**	0,9	0,07

** Diferença de média significativa no nível <0,01

* Diferença de média significativa no nível <0,05

Foram realizados testes de comparação de médias (Testes t) que apontaram diferenças significativas nas médias de sexo para as variáveis estudadas – *Autoeficácia Acadêmica*, *Comportamento Exploratório*, *Suporte Parental para o Desenvolvimento de Carreira e Nota*. Em relação à primeira, mulheres apresentam maiores médias do que homens na dimensão *Autoeficácia para aprender* ($t=6,069$; $gl=471$; $p<0,001$); também, apresentam maior *Exploração Vocacional Total* ($t=2,936$; $gl=445$; $p<0,01$), *Exploração Vocacional do Ambiente* ($t=2,762$; $gl=461$; $p<0,01$), *Exploração Vocacional de Si* ($t=2,973$; $gl=459$; $p<0,01$); em relação ao *suporte parental*, houve associação para dimensão *Apoio Emocional* ($t=2,306$; $gl=466$; $p<0,05$); e, por fim, mulheres também tiram notas maiores do que homens ($t=5,651$; $gl=477$; $p<0,001$).

A Tabela 4 indica as médias de sexo e curso em relação às notas. A Tabela 3 apontou que havia diferenças de sexo em relação às notas, mas é necessário observar as influências que cada curso pode ter em relação ao desempenho acadêmico. Observa-se que os sujeitos do sexo feminino possuem notas estatisticamente maiores do que os do sexo masculino nos cursos de Química ($t=3,207$; $gl=92$; $p<0,01$), Controle ambiental ($t=3,715$; $gl=53$; $p<0,001$) e Hospedagem ($t=3,085$; $gl=58$; $p<0,001$).

Tabela 4 - Diferenças das médias de notas por curso e sexo

Curso	Sexo	N	Nota	Desvio padrão	Média erro padrão
Informática	Feminino	26	7,46	0,9	0,12
	Masculino	62	7,15	1,0	0,20
Química	Feminino	63	8,03**	0,6	0,08
	Masculino	31	7,59**	0,6	0,11
Vestuário	Feminino	58	7,71	0,9	0,12
	Masculino	2	7,8	0,8	0,59
Administração	Feminino	39	8,1	0,7	0,13
	Masculino	9	7,77	0,7	0,11
Agropecuária	Feminino	30	7,96	0,3	0,06
	Masculino	24	7,74	0,5	0,11
Controle Ambiental	Feminino	30	8,79**	0,4	0,07
	Masculino	25	8,16**	0,8	0,16
Hospedagem	Feminino	47	8,35**	0,7	0,10
	Masculino	13	7,52**	0,9	0,25
Mecânica	Feminino	6	6,67	1,0	0,41
	Masculino	12	7,42	1,9	0,55

Posteriormente, foi realizada análise de variância (ANOVA) entre a escolaridade de pai e mãe e níveis de suporte parental total e suas dimensões (assistência instrumental, apoio emocional, modelo de carreira e encorajamento verbal). Nesse ponto, destaca-se a princípio que o instrumento utilizado na pesquisa avalia a percepção de suporte parental sem especificar de quem é este suporte (se de pai ou da mãe). Contudo, como foi possível acessar neste estudo, por meio do questionário sócio-demográfico, às escolaridades do pai e da mãe, optou-se por verificar se a presença de determinada escolaridade parental na família teria impacto em relação ao suporte parental percebido. Em relação à escolaridade do pai, observa-se que há diferenças significativas na *assistência instrumental* ($F(4)=3,302$; $p=0,006$) e marginalmente em relação ao suporte parental total ($F(4)=2,003$; $p=0,07$). Pais que possuem pós-graduação ($m=26,10$) tiveram filhos/as que perceberam maior assistência instrumental do que pais com ensino fundamental ($m=22,53$, $F=3,565$; $p<0,01$), ensino

médio ($m=23,37$, $F=2,725$; $p<0,01$), com ensino técnico ($m=22,87$, $F=3,227$; $p<0,05$), e a maior diferença aconteceu com aqueles alunos/as que citaram não saber a escolaridade dos pais ($m=22,46$, $F=3,636$; $p<0,05$). Os pais que possuem nível superior de escolaridade apresentam maior média ($m=25,08$) de *assistência instrumental* percebida somente em relação aos pais com ensino fundamental ($m=22,53$, $F=2,550$, $p<0,01$).

Em relação às mães, a escolaridade teve um impacto muito maior no suporte parental percebido pelos estudantes e nas dimensões do que em relação à escolaridade dos pais. A análise univariada indicou que há relação significativa entre escolaridade das mães e *assistência instrumental* ($F(4)=3,796$; $p<0,01$), *apoio emocional* ($F(4)=3,049$; $p<.001$), *encorajamento verbal* ($F(4)=2,542$; $p<0,05$) e *Suporte Parental Total* percebidos pelos filhos/as ($F(4)=3,698$; $p<0,01$).

Na dimensão “*Assistência Instrumental*”, filhos/as de mães que tinham pós-graduação percebem receber maior assistência instrumental ($m=25,36$) do que os filhos/as de mães com ensino fundamental ($m=21,79$, $F=3,568$, $p<0,01$) e de mães com ensino superior ($m=23,34$, $F=2,014$, $p<0,05$). Foi possível observar diferença também na *Assistência Instrumental* entre mães com ensino médio ($m=23,86$) e mães com ensino fundamental ($m=21,79$, $F=2,070$; $p<0,01$).

Na dimensão “*Apoio emocional*”, filhos/as de mães que possuem pós-graduação relataram receber maior apoio emocional ($m=27,08$) do que os filhos/as de mães que possuem ensino fundamental ($m=24,26$; $F=2,819$; $p<0,01$), ensino superior ($m=23,34$; $F=2,134$; $p<0,05$) e também em relação àqueles/as alunos/as que relataram desconhecer a escolaridade de suas mães ($m=23,33$; $F=5,080$; $p<0,05$). Houve diferença também entre as médias de apoio emocional percebido por filhos/as de mães com ensino médio ($m=26,42$) e ensino fundamental ($m=24,26$; $F=2,159$; $p<0,01$). Os/as filhos/as que desconheciam a escolaridade das mães apresentaram menores médias de percepção de apoio emocional do que todos os demais níveis de escolaridade, porém, apenas em relação aos filhos/as de mães que tinham pós-graduação que a diferença foi significativa, como citado anteriormente.

Em relação à dimensão “*Encorajamento verbal*”, filhos/as de mães com ensino fundamental relataram receber menor ($m=24,98$) encorajamento verbal do que filhos/as de mães com ensino médio ($m=26,21$; $F=1,229$; $p<0,05$), com ensino técnico ($m=26,86$; $F=1,873$; $p<0,05$) e com pós-graduação ($m=26,77$; $F=1,789$; $p<0,01$).

Por fim, no construto total de “Suporte parental”, houve diferença entre a percepção de suporte de filhos/as de mães com ensino fundamental, cuja média foi a menor ($m=99,83$) que a de filhos/as de mães com ensino médio ($m=105,89$, $F=6,062$; $p<0,01$), com ensino técnico ($m=108,90$, $F=9,068$; $p<0,05$), e com pós-graduação ($m=109,79$, $F=9,956$; $p<0,01$). Além disso, houve diferença entre as médias de percepção de suporte parental de filhos de mães com ensino superior ($m=102,44$) e com pós-graduação ($m=109,79$, $F=7,345$; $p<0,05$).

Procedeu-se posteriormente à comparação (ANOVA – Teste de Tukey), na Tabela 5, dos dados referentes às médias das variáveis de carreira por curso. Destacou-se em **negrito** a média maior e em **vermelho** a média menor para facilitar a visualização dos dados.

Tabela 5 - médias das variáveis relacionadas à carreira, por curso

Curso ³	AEA	AED	EVT	EVA	EVS	ASI	AEM	MCA	ENC	SPT
INFO ⁴	36,86	19,98	80,00	37,56	42,38	23,91	25,17	28,97	25,74	103,44
QUIM	39,24	18,98	82,54	38,07	44,61	23,43	25,18	29,51	26,24	104,57
VEST	39,31	20,03	86,95	40,85	45,88	23,48	25,55	29,28	25,17	103,48
ADM	39,44	19,7	81,9	37,87	43,57	21,53	24,31	29,94	25,66	101,33
AGRO	32,98	18,3	82,27	38,18	43,88	22,72	26,04	29,19	25,89	103,16
AMB	39,04	20,67	83,96	39,45	44,44	24,49	27,49	30,87	26,96	109,70
HOSP	36,63	20,88	88,03	41,64	46,36	24,92	27,57	30,38	26,50	109,26
MEC	35,11	19	77,13	36,67	41,8	21,78	21,65	26,72	23,89	93,24

Em relação às diferenças de médias por curso, ainda utilizando o teste de Tukey, serão apresentadas por variável de carreira e suas dimensões (primeiramente *Autoeficácia Acadêmica*, posteriormente *Exploração Vocacional*, e por fim *Suporte Parental*). Houve diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis *Autoeficácia para*

³ AEA - Autoeficácia para aprender; AED Autoeficácia para Decisão; EVT Exploração Vocacional Total; EVA Exploração Vocacional do Ambiente; EVS Exploração Vocacional de Si; ASI Assistência Instrumental; AEM Apoio Emocional; MCA Modelo de Carreira; ENC Encorajamento Verbal; SPT – Suporte Parental Total.

⁴ INFO – Informática; QUIM – Química; VEST – Vestuário; ADM – Administração; AGRO – Agropecuária; AMB – Controle Ambiental; HOSP – Hospedagem; MEC – Mecânica.

aprender ($F(7)=4,496$; $p<0,001$), *Autoeficácia para Decisão de Carreira* ($F(7)=2,063$; $p<0,05$), *Exploração Vocacional Total* ($F(7)=2,048$; $p<0,05$), *Apoio Emocional* ($F(7)=2,566$; $p<0,05$), e *Suporte Parental Total* ($F(7)=2,252$; $p<0,05$). No que tange aos resultados da variável *Autoeficácia para aprender*, observa-se que o curso de Agropecuária foi o que apresentou as maiores diferenças em relação aos outros seis cursos (com exceção ao de Mecânica), em ordem de maiores diferenças de média: Administração ($F=6,456$; $p<0,01$), Química ($F=6,255$; $p<0,001$), Vestuário ($6,324$; $p<0,001$) e Controle Ambiental ($F=6,056$; $p<0,01$). Esses cursos citados tiveram todos diferenças significativas de média somente em relação ao curso de Agropecuária, não obtendo com os demais cursos. Na variável *Autoeficácia para Decisão de Carreira* não houve diferenças de média significativas entre os cursos.

Como nas variáveis relacionadas à *Exploração Vocacional* (total, do ambiente e de si) não apresentaram diferenças significativas entre os cursos no teste de Tukey, descrever-se-á sobre as variáveis de *Suporte Parental*. As variáveis *Assistência Instrumental*, *Encorajamento Verbal* e *Modelo de Carreira* não apresentaram diferenças de média significativas entre os cursos. No que tange ao *Apoio Emocional*, os cursos de Hospedagem e Controle Ambiental apresentaram médias maiores que o curso de Mecânica ($F=5,924$, $p<0,05$ e $F=5,844$, $p<0,05$, respectivamente). Na variável *Suporte Parental Total*, houve diferenças significativas novamente entre os cursos de Controle Ambiental e Hospedagem em relação ao de Mecânica ($F=16,463$; $p<0,05$ e $F=16,024$; $p<0,05$).

Em seguida, foi utilizado o teste *post-hoc* de Fisher-LSD para verificar se a partir dessa análise univariada apareceriam outras diferenças significativas não contempladas no Teste de Tukey. No caso da variável *Autoeficácia para Aprender*, esse teste indicou diferenças entre grupos ($F(7)=2,063$; $p<0,05$), sendo que dois cursos apresentam diferenças estatisticamente significativas (maiores médias) em relação ao curso de Agropecuária: Informática ($F=3,881$, $p<0,01$) e Hospedagem ($F=3,652$, $p<0,05$). Assim, utilizando o teste de Fisher-LSD, em relação ao curso de Agropecuária, apenas o de Mecânica não teria diferenças significativas de média nessa variável. Na variável *Autoeficácia para Decisão de Carreira*, que não apresentou diferenças de média no teste de Tukey, agora se observam diferenças: O curso de Agropecuária apresenta menores médias do que os cursos de Hospedagem ($F=2,585$; $p<0,01$), Controle Ambiental ($F=2,370$; $p<0,01$), Vestuário ($F=1,738$; $p<0,05$), e Informática ($F=1,680$;

$p < 0,05$). O curso de Química também apresenta médias menores do que nos cursos de Hospedagem ($F=1,903$; $p < 0,05$) e Controle Ambiental ($F=1,688$; $p < 0,05$).

O teste de Fisher/LSD indicou diferenças de média entre os cursos em relação aos aspectos de *Exploração Vocacional Total* ($F(7)=2,048$; $p < 0,05$). Os cursos de Informática e Mecânica apresentaram médias menores em *Exploração Vocacional Total* do que os cursos de Hospedagem ($F=8,034$; $p < 0,01$ e $10,901$; $p < 0,05$, respectivamente) e Vestuário ($F=6,946$; $p < 0,05$ e $F=9,813$; $p < 0,05$, respectivamente). O curso de Hospedagem, que obteve a maior média nessa variável, apresentou diferenças em relação aos cursos de Mecânica e de informática, já citados, além do de Química ($F=5,490$, $p < 0,05$).

Em relação à *Exploração Vocacional do Ambiente*, o curso de Hospedagem obteve médias maiores do que os cursos de Informática ($F=4,081$, $p < 0,05$), Administração ($F=3,775$; $p < 0,05$) e Química ($F=3,577$; $p < 0,05$). O curso de Informática, inversamente, apresentou médias menores do que os cursos de Hospedagem ($F=4,081$; $p < 0,05$) e Vestuário ($F=3,284$; $p < 0,05$). No que tange à variável *Exploração Vocacional de Si*, o curso de Informática obteve menores médias do que os cursos de Hospedagem ($F=3,972$, $p < 0,01$) e Vestuário ($F=3,493$; $p < 0,05$).

Em relação às variáveis ligadas ao *Suporte Parental*, na de *Assistência Instrumental* o curso de Administração indicou médias menores do que os cursos de Hospedagem ($F=3,385$; $p < 0,01$), Controle Ambiental ($F=2,959$; $p < 0,05$) e Informática ($F=2,376$; $p < 0,05$). Em relação ao *Apoio Emocional*, o curso de Mecânica obteve médias menores do que seis cursos, em ordem decrescente: Hospedagem ($F=5,924$; $p < 0,001$), Controle Ambiental ($F=5,844$, $p < 0,01$), Agropecuária ($F=4,391$; $p < 0,05$), Vestuário ($F=3,903$; $p < 0,05$), Química ($F=3,536$; $p < 0,05$), e Informática ($F=3,527$; $p < 0,05$). Os cursos de Hospedagem e Controle Ambiental tiveram médias maiores do que as de quatro cursos: Mecânica ($F=5,924$; $p < 0,001$ e $F=5,844$, $p < 0,01$), Administração ($F=3,259$, $p < 0,05$ e $F=3,178$, $p < 0,05$), Informática ($F=2,397$; $p < 0,05$ e $F=2,316$; $p < 0,05$) e Química ($F=2,389$; $p < 0,05$ e $F=2,308$; $p < 0,05$). No que tange à variável *Modelo de Carreira*, as únicas diferenças de médias encontradas foram em relação ao curso de Mecânica, que obteve médias significativamente menores do que os cursos de Controle Ambiental ($F=4,151$; $p < 0,05$) e Hospedagem ($F=3,657$; $p < 0,05$). Na variável *Encorajamento Verbal*, as principais diferenças de médias foram encontradas novamente no curso de Mecânica, cujas médias foram menores do que os cursos de Controle

Ambiental ($F=3,075$; $p<0,01$), Hospedagem ($F=2,611$; $p<0,05$), e Química ($F=2,348$; $p<0,05$). Ainda nessa variável, o curso de Vestuário apresentou menor média do que o curso de Controle Ambiental ($F=1,797$; $p<0,05$). Por fim, em relação ao *Suporte Parental total*, o curso de Mecânica obteve médias significativamente menores do que cinco cursos, dispostos de maneira decrescente em relação às diferenças de média: Controle Ambiental ($F=16,463$; $p<0,01$), Hospedagem ($F=16,024$; $p<0,01$), Química ($F=11,336$; $p<0,05$), Vestuário ($F=10,248$; $p<0,05$), e Informática ($F=10,204$; $p<0,05$).

No que tange às correlações entre as variáveis, os dados foram dispostos Tabela 6.

Tabela 6 - *Correlações entre as variáveis de carreira e nota*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(1) AE aprender	1	,379**	,304**	,340**	,215**	,265**	,213**	,200**	,303**	,290**	,316**
(2) AE decisão		1	,549**	,588**	,396**	,154**	,138**	,168**	,072	,163**	,028
(3) EV total			1	,907**	,888**	,200**	,207**	,210**	,124**	,216**	,102*
(4) EV ambiente				1	,611**	,213**	,213**	,202**	,122**	,226**	,091
(5) EV si					1	,146**	,146**	,172**	,091	,157**	,100*
(6) SP instrum.						1	,670**	,487**	,644**	,857**	,060
(7) SP emocion.							1	,495**	,648**	,869**	,138**
(8) mod. carreira								1	,448**	,748**	,097*
(9) enc. verbal									1	,801**	,225**
(10) SP total										1	,154**
(11) notas											1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Pode-se observar destaque (em vermelho) às correlações maiores que $r=.25$, com exceção das correlações entre as dimensões de um mesmo construto, que não foram dispostas em razão de já se esperar que elas possuam correlações altas. Cabe salientar que houve correlações de $r=.23$ (*Exploração Vocacional do Ambiente*) e $r=.22$ (*Exploração Vocacional Total*) com a variável de “*Suporte Parental Total*”, o que foi decidido por manter também em destaque em razão da pertinência ao estudo. Manteve-se destaque também para as correlações entre as dimensões do construto autoeficácia acadêmica “*Autoeficácia para aprender*” e “*Autoeficácia para decisão de carreira*” por elas representarem perspectivas mais distintas entre si (uma mais voltada para os desafios do cotidiano escolar e das disciplinas, e outra relacionada à escolha profissional).

Os dados da tabela indicam que, em relação à variável dependente “*nota*”, há duas variáveis de carreira que se mostram importantes: *Autoeficácia para aprender* ($r=.32, p<0,01$) e o *encorajamento verbal dos pais*⁵ ($r=.22, p<0,01$). Em relação à variável *Autoeficácia para aprender*, houve maior número de variáveis correlacionadas de maneira significativa: com *autoeficácia para decisão de carreira* ($r=.38, p<0,01$), *Exploração Vocacional total* ($r=.30, p<0,01$), *Exploração Vocacional do ambiente* ($r=.34, p<0,01$), *Assistência Instrumental* ($r=.26, p<0,01$), *Encorajamento Verbal* ($r=.30, p<0,01$), *Suporte Parental Total* ($r=.29, p<0,01$) e, por fim, com as *notas* ($r=.32, p<0,01$).

Outro variável importante em que foi possível observar correlações moderadas foram a de *Autoeficácia para decisão de carreira*, como citado anteriormente, a $r=.38$ com a *Autoeficácia Acadêmica*, a $r=.55$ com a *Exploração Vocacional Total*, a $r=.59$ com a *Exploração Vocacional do Ambiente*, e a $r=.40$ com a *Exploração Vocacional de Si*, todas a $p<0,01$. As variáveis *Exploração Vocacional Total* e *Exploração Vocacional do Ambiente* tiveram também relação ($r=.22$ e $r=.23$, respectivamente, ambas a $p<0,01$) com a variável *Suporte Parental Total*.

Após as análises diferenças de médias e de correlações, foi realizada a análise de regressão linear como forma de verificar qual a variância explicada da variável “*nota*”, conforme objetivos do estudo. A

⁵ Ainda que a correlação tenha sido baixa (menor que $r^2=.30$), optou-se por pontuar essa relação para fins de enriquecimento da análise das variáveis independentes com a dependente.

Tabela 7 apresenta a variável nota como dependente na análise de regressão e as demais variáveis como independentes.

Tabela 7 - *Análises de regressão para a variável nota*

Variáveis	R ² ajust.	Sig.	R ² Modelo	R ² Ajust. Modelo	Erro Padrão Est.
AE Aprender	0,10	$p < 0,001$			
Encoraj. Verbal	0,05	$p < 0,001$			
Support. Par. Total	0,02	$p < 0,001$			
Sup. Emocional	0,02	$p < 0,01$			
Mod. Carreira	0,01	$p < 0,05$	0,15	0,13	0,84
Exp. De si	0,01	$p < 0,05$			
Exp. Total	0,01	$p < 0,05$			
Exp. Ambiente	0,01	$p = 0,51$			
Apoio Instrum.	0,00	$p = 0,19$			
Dec. De carreira	0,00	$p = 0,55$			

O modelo proposto na tabela 7 contou com oito variáveis, em razão da colinearidade com o *Supporte Parental Total* e *Exploração Vocacional Total*. Da maneira proposta a variância explicada foi de 13%. Na tabela 8, propõe-se análise de regressão apenas com a variável

autoeficácia para aprender, que se mostrou moderadamente relacionada à variável *nota*.

Tabela 8 - *Análise de Regressão para a variável “nota”*

Variável	Sig.	R ²	R ² ajust	Erro padrão est.
AE Aprender	$p < 0,001$	0,10	0,10	0,87

Apenas com a variável *Autoeficácia para Aprender*, houve a explicação de 10% da variância da *nota*, similar aos níveis encontrados com o modelo inicial de oito variáveis. Após a apresentação dos resultados das análises, o próximo capítulo os dados encontrados serão discutidos nessa dissertação.

4. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo principal medir os níveis e as relações entre as variáveis *Autoeficácia Acadêmica*, *Comportamento Exploratório*, *Suporte Parental para o Desenvolvimento de Carreira* e o *Desempenho Acadêmico* de alunos que frequentam o ensino médio integrado ao curso técnico em quatro campi de Institutos Federais localizados em Santa Catarina. As ideias iniciais apontavam para a importância de as variáveis de carreira serem desenvolvidas durante a formação profissional de nível médio para o melhor desenvolvimento de carreira desses adolescentes, e a investigação se essas variáveis impactavam de alguma forma no desempenho acadêmico dos participantes. As hipóteses iniciais foram parcialmente corroboradas, como descrito a seguir.

Primeiramente, assim como levantado por Laird *et al* (2006), o público que frequenta o ensino técnico é comumente de famílias de baixa e média rendas. No presente estudo, 51,4% dos alunos fazem parte de famílias cujas rendas são de um a seis salários mínimos⁶ (como 46,8% dos alunos afirmaram viver com mais três pessoas, rendas familiares próximas a seis salários mínimos podem significar 1,5 salário *per capita*, renda suficiente, por exemplo, para participar de programas de auxílio financeiro da rede federal – Institutos Federais e Universidades - para estudantes de baixa renda ou, ainda, participar como bolsista integral do PROUNI). Como 24,5% dos alunos disseram desconhecer a renda familiar, uma menor porcentagem (24%) das famílias tem renda maior que seis salários mínimos, e apenas 2,5% dos alunos vêm de famílias com renda superior a 15 salários mínimos. No Brasil, assim como na realidade coreana (Rojewski *et al.*, 2014), currículos mais acadêmicos são mais valorizados socialmente do que cursos de formação profissional/vocacionais, o que pode influenciar pessoas de camadas populares buscar cursos técnicos em razão do tempo de curso e dos níveis de empregabilidade, por serem geralmente cursos voltados às demandas imediatas do mercado de trabalho, ao passo que famílias com maiores possibilidades financeiras preferem que os filhos estudem em escolas que preparem para o vestibular.

Muito embora esses dados possam indicar famílias em condições de vulnerabilidade frequentando as instituições pesquisadas, cabe salientar que as cidades onde os campi que participaram do estudo estão localizados fazem parte de uma região conhecida por ser uma das

⁶ Em valores referentes à Novembro de 2016, de R\$ 880,00 a R\$ 5.280,00.

igualitárias no país (Guerra, Pochmann, & Silva, 2015), em razão de serem cidades menores, pelo tipo de colonização, e pelos bons índices de educação, segurança e distribuição de renda. Dessa forma, não é incomum que famílias pouco escolarizadas tenham condições de vida muito melhores do que aquelas com renda similar que moram em metrópoles e outras regiões menos desenvolvidas ou localidades periféricas.

Os dados apontaram também para um número maior de mulheres (62,7%) do que de homens (37,3%) como participantes da pesquisa, e, dos oito cursos, elas são maioria em seis (exceção em Informática e Mecânica). Apenas os cursos voltados diretamente às áreas biológicas (Controle Ambiental e Agropecuária) possuem uma frequência mais equilibrada de homens e mulheres. Assim, os cursos técnicos integrados ao ensino médio acabam sendo influenciados por questões de sexo/gênero, assim como acontece com os cursos universitários.

Como os Institutos Federais oferecem o sistema de políticas afirmativas assim como as Universidades Federais (vagas reservadas para alunos advindos de escola pública; pretos, pardos e indígenas; e famílias de baixa renda), observa-se a maior presença de alunos que estudaram exclusivamente o ensino fundamental em escolas públicas, sendo quase 75% dos participantes na pesquisa. Conforme descrito por Vidor *et al.* (2011) e Brasil (2001), as escolas técnicas federais iniciaram seus trabalhos no início do século XIX em uma perspectiva assistencialista, oferecendo formação profissional aos “desafortunados” e atendendo às novas demandas industriais e de capacitação técnica para o trabalho. Ao longo do século passado, as escolas técnicas foram se fortalecendo, algumas geridas pelas Universidades Federais – como foi o caso das instituições catarinenses -, e em determinados períodos prevaleceu a frequência de alunos das classes média e alta em razão do ensino gratuito e de qualidade (não se diferenciando muito do que eram as Universidades Federais antes das políticas afirmativas). Atualmente, com uma perspectiva mais inclusiva, observa-se uma diversidade maior do perfil dos alunos/as, também indicado nos dados deste estudo, e o processo de interiorização dos campi (antes restritos aos grandes centros ou blocos regionais) propiciou a frequência de alunos que antes não tinham acesso ao ensino médio integrado ao curso técnico na rede federal. Como jovens das camadas mais pobres da sociedade possuem maiores dificuldades no estabelecimento no mercado de trabalho e em outros aspectos relacionados à carreira (Blustein, *et al.*, 2002; Vuolo, *et al.*, 2013), oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e

profissional dentro dos espaços dos Institutos Federais possibilitará, talvez, umas das poucas alternativas que esses jovens têm de frequentar atividades de orientação e planejamento de carreira.

No que tange aos aspectos da escolaridade parental, fator importante para o desenvolvimento de carreira dos filhos (Ferreira, 2015; Godoy *et al.*, 2013; Vuolo *et al.*, 2013; Zupančič *et al.*, 2015), observou-se que 66,4% dos pais e 58,9% das mães possuem grau de escolaridade do ensino fundamental ou médio. Os dados deste estudo indicaram diferenças de média nas variáveis de *suporte parental* de filhos que têm pais e mães com ensino superior e pós-graduação, médias maiores do que as apresentadas por filhos/as de pais/mães com menor escolaridade; é maior o impacto da presença de mãe com níveis altos de escolaridade em relação ao *suporte parental percebido* do que a presença de pais com maior escolaridade. Filhos/as de pais com maior escolaridade perceberam maior *assistência instrumental* do que os filhos/as de pais com ensino fundamental, médio, técnico e que desconheciam a escolaridade do pai. Já nos aspectos de *apoio emocional, encorajamento e suporte parental total* não foi possível observar diferenças no impacto da escolaridade dos pais, o que pode estar ligado à ideia de papel tradicional esperado dos pais de oferecer suporte financeiro ou instrumental aos filhos/as, cabendo a estes/as lidarem sozinhos com as demandas escolares e de carreira.

No que diz respeito à escolaridade das mães e a relação com as variáveis de *suporte parental*, filhos/as de mães com pós-graduação percebem maior *assistência instrumental, apoio emocional, encorajamento verbal e suporte parental total* do que filhos/as de mães com menor escolaridade. Apenas em relação ao *encorajamento verbal* que não houve diferenças de médias entre a percepção de suporte de filhos/as de mães com pós-graduação em relação aos de mães com curso superior.

Os filhos de mães com ensino fundamental no presente estudo relataram menor percepção de suporte parental para o desenvolvimento de carreira em todas as dimensões – com a exceção da *Modelo de Carreira*. Pode ser que o fato de as mães não terem concluído a educação básica e de terem saído da escola há muito tempo dificulte no auxílio os filhos/as nessa etapa da vida, pois estes/as já ultrapassaram suas mães em termos de escolaridade formal. Cabe lembrar, contudo, que a escala de avaliação do suporte parental para o desenvolvimento de carreira utilizada neste estudo não especifica se o suporte é de pai ou mãe, mas sim de ambos e/ou a critério do respondente; talvez, avaliando o suporte de pais e mães separadamente, dados ainda mais específicos

poderiam ser levantados sobre a percepção de suporte recebida pelos/as filhos/as. O que se consegue vislumbrar pelos resultados da presente pesquisa é que a presença de mães pós-graduadas nas famílias está relacionada a maiores níveis de percepção de *suporte parental*, mas os dados disponíveis não permitem verificar o impacto específico da escolaridade da mãe ou do pai.

Em estudo longitudinal de Hek *et al* (2015) no contexto holandês, a escolaridade e o status ocupacional da mãe teve um impacto maior na escolaridade das filhas do que na dos filhos (assim como o nível de escolaridade dos pais teve influência mais nos filhos do que nas filhas), assim, é possível que realizar essa diferenciação em futuras pesquisas traga informações mais precisas quanto ao sexo do filho/a e as influências parentais. Outro ponto importante a ser destacado foram os estudantes que desconhecem a escolaridade dos pais/mães, o que pode ter acontecido por falta de contato com o genitor em questão, por motivos de falecimento, ou, ainda, a escolaridade dos pais não ser de fato um assunto tratado no âmbito familiar.

Outro elemento envolvendo a escolaridade parental foi a relação desta com o curso frequentado pelos filhos. Filhos/as de pais com pós-graduação procuraram cursos que, tradicionalmente, são mais exigentes em relação ao raciocínio lógico-matemático e com forte apelo de captação de profissionais pelo mercado, a saber, Informática e Mecânica, além da maior presença masculina. Nesses mesmos cursos houve frequência menor de pais com ensino fundamental e médio. Nos demais cursos, principalmente nos de Química, Administração, Agropecuária e Vestuário, há menor presença de pais com pós-graduação e também maior presença de alunas mulheres. No caso do curso de Agropecuária, pode haver ligação com o fato de filhos/as de agricultores familiares frequentarem o curso em razão do trabalho dos pais, e no de Vestuário pode ser em razão do fato de que essa atividade, no campus estudado, esteja estritamente ligada ao arranjo das fábricas locais, onde mulheres costumemente são contratadas e as possibilidades de ganhos financeiros – com exceção da criação em alta costura – são menores do que em outros cursos.

Esses dados podem revelar a influência dos pais no que tange à escolha dos filhos por profissões que mantenham o status social da família e também por questões de sexo/gênero. Em estudo com 1.407 estudantes universitários realizado por Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), o sexo e o nível sociocultural familiar influenciava a escolha dos cursos (estudantes do sexo feminino e de classes menos favorecidas frequentavam os cursos de Ciências Sociais; estudantes do

sexo masculino e das classes mais favorecidas procuraram mais os cursos das engenharias). Na meta-análise proposta por Su, Rounds e Armstrong (2009) utilizando o modelo RIASEC de Holland, homens demonstraram maiores médias para os estilos Realista e Investigativo (mais característicos, a princípio, aos cursos de Mecânica e Informática, mais frequentados pelos meninos no presente estudo), enquanto as mulheres os estilos Artístico, Social e Convencional (que são característicos dos cursos de Vestuário, Hospedagem e Administração, foram mais procurados pelas meninas neste estudo). Os autores chegaram à conclusão de que homens possuem preferência por trabalhar com “coisas” e mulheres com “pessoas”. Curiosamente, neste estudo, os dois cursos que têm participação mais equilibrada entre os sexos são os relacionados às ciências biológicas e agrárias (Agropecuária e Controle Ambiental). Como os estudos costumemente identificam esses padrões para o ensino superior, pesquisas com o ensino médio técnico sobre sexo e escolha por cursos podem ser replicadas para verificar se o padrão de interesse se repete na adolescência.

No que tange à escolaridade da mãe, observou-se menor frequência de filhos/as de mães com pós-graduação em cursos como os de Informática e Vestuário, ainda que este último seja predominantemente frequentado por mulheres. No caso do Vestuário, Administração e Informática, que concentraram filhos/as de mães com ensino fundamental e médio, pode haver relação com a localidade dos campi que possuem esses cursos, em que há pouca presença de instituições de ensino superior. No curso de Mecânica, havia nenhuma mãe com ensino fundamental, o que pode tanto estar relacionado ao status do curso como a localidade do campus pesquisado, sendo uma cidade universitária e um dos maiores PIBs do estado de Santa Catarina.

Em relação às diferenças de sexo nas variáveis pesquisadas neste estudo (de carreira e as notas), observou-se que as mulheres possuem maiores *crenças de autoeficácia para aprender, maior exploração vocacional total, do ambiente e de si*, relatam terem recebido maior *apoio emocional* e tiram *melhores notas* do que os homens, corroborando uma das hipóteses desse estudo de que mulheres têm maior comportamento de exploração. Confirmando outros estudos (Faria, *et al.*, 2015; Mota, 2010; Patton & Creed, 2001; Teixeira & Dias, 2011), mulheres apresentaram maior comportamento exploratório do que homens, muito embora não seja uma concordância na literatura (Teixeira & Dias, 2011), e obtiveram melhores notas. Como o desempenho acadêmico é um preditor de futura satisfação no emprego e motivação na carreira, de menor possibilidade de desemprego na vida

adulta, de aspirações vocacionais e decisões de carreira (Brown & Lent, 2006; Pinquart, *et al.*, 2003; Vinokur & Schul, 2002), torna-se uma variável de suma importância a ser levada em consideração em intervenções de carreira.

O interessante na presente pesquisa é que, embora os níveis de exploração tenham sido estatisticamente significativos entre os sexos, em relação à *autoeficácia para decisões de carreira* não houve diferença. Ao menos teoricamente, maior exploração de si e do ambiente auxiliariam jovens a ter maior clareza em relação às escolhas profissionais e decisões de carreira, mas talvez esse impacto no ensino médio ainda seja menor do que no ensino superior/adulthood jovem, quando o comportamento de exploração tende a aumentar em razão da necessidade real e urgente de tomadas de decisões de carreira (Joordan, 1963), ou as adolescentes estariam mais preocupadas ou comprometidas com as questões relacionadas à escolha profissional do que os adolescentes (Neiva, 2003; Teixeira & Dias, 2011), ou, ainda, que as estudantes do sexo feminino se preocupem e deem mais atenção ao autoconhecimento (Hutz & Bardagi, 2006), de modo que necessitem refletir mais sobre si e sobre as possibilidades de carreira do que os meninos, para poderem tomar decisões profissionais com maior clareza. Na mesma linha de raciocínio, por talvez necessitem de maior autorreflexão e estarem mais preocupadas com questões ligadas à escola e carreira, meninas recebam maior *apoio emocional* dos pais para conseguirem lidar com essas preocupações, ou se preocupam mais em razão de os pais/mães estarem mais atentos e preocupados com elas do que com eles. Nesse sentido, intervenções com alunas não necessariamente estariam focadas no processo de exploração, mas sim o desenvolvimento de confiança para a escolha e em relação aos elementos emocionais envolvidos no processo.

Quanto ao desempenho acadêmico, separando as notas por cursos, as estudantes tiveram melhor desempenho do que os meninos nos cursos de *Química, Controle Ambiental e Hospedagem*. Apenas no curso de Mecânica (em que o sexo feminino é minoria) e Vestuário (no qual o sexo masculino é minoria) os estudantes do sexo masculino tiram notas maiores, mas não é possível analisar estatisticamente essa diferença em razão do tamanho da amostra. Uma das possíveis explicações para tais diferenças de notas nos cursos pode constar no fato de as meninas apresentarem maior comportamento de exploração vocacional, sentirem-se mais capazes para aprender, além de receberem maior apoio emocional dos pais, todos dados colhidos nesse estudo. Além desse conjunto de fatores, além do curso frequentado, outros

aspectos a serem levados em consideração são as formas de avaliação e os tipos de disciplinas de cada curso – não avaliados nesta pesquisa –, que podem estar influenciando o desempenho acadêmico mais favorável às meninas. Como as notas retroalimentam as *crenças de autoeficácia para aprender*, meninas se sentirem mais capazes para aprender e tirarem notas melhores são dados teoricamente esperados e corroboram a literatura, sendo mais bem descritos adiante nesta dissertação.

Referente aos aspectos ligados aos cursos e às variáveis de carreira, os cursos de Hospedagem (*Autoeficácia para Decisões de Carreira; Exploração Vocacional Total, de si e do Ambiente; Assistência Instrumental e Apoio Emocional*) e de Controle Ambiental (*Modelo de Carreira; Encorajamento Verbal, e Suporte Parental Total*) se destacaram por apresentar as maiores médias na maioria das variáveis (seis e três, respectivamente), e o curso de Administração teve média maior na variável *Autoeficácia para Aprender*. Os cursos de Hospedagem e de Controle Ambiental fazem parte de um dos campi estudados e possuem uma história recente de criação. A presença de novos professores, perspectivas específicas dos próprios cursos, aspectos culturais, escolaridade dos pais/mães desses alunos (o campi estudado fica em uma região universitária), dentre outros, podem estar envolvidos nessas médias maiores nesses cursos, necessitando de outras pesquisas e avaliações específicas para que se consiga entender com profundidade.

Já o curso de Mecânica obteve as menores médias em seis das oito variáveis, e os cursos de Administração e Agropecuária em uma, cada. Como se tratava da primeira turma de Mecânica e de ensino médio da instituição pesquisada, bem como o baixo número de participantes, há de se levar em consideração o período de adaptação dos alunos em relação ao curso/instituição, bem como a própria organização interna desse campus/curso para proporcionar uma melhor formação aos alunos, e esses fatores – além de outros, como a própria complexidade do curso - tenham interferido na percepção dos alunos em relação aos seus aspectos de carreira. Em relação ao curso de Agropecuária, que obteve médias significativamente menores em *Autoeficácia para Aprender*, o delineamento da presente pesquisa não permite que se façam inferências; a única característica marcante que diferencia esse curso dos demais é que esse é o curso técnico mais tradicional dentre os cursos participantes neste estudo. Em 1965 foi criado no campus participante o curso técnico de Agricultura, que passou a se chamar Curso Técnico de Agropecuária em 1973, perfazendo uma história de mais de 50 anos. Conforme visto neste estudo e no estudo de Ferreira (2015), há diversos

preditores para a Autoeficácia acadêmica: o desempenho acadêmico, as aspirações de carreira, a coesão da turma, a exploração vocacional e o suporte parental. Como o referido curso teve médias significativamente menores que outros cursos na variável *Autoeficácia para Decisão de Carreira*, além de médias menores do que outros cursos em outras variáveis, talvez seja um dado a ser explorado em pesquisas posteriores, contextualizadas, com foco no desenvolvimento de *autoeficácia acadêmica* em alunos desse curso.

Os resultados da análise de correlação desse estudo corroboraram parcialmente a primeira hipótese (H1), sobre a relação entre as variáveis *Autoeficácia Acadêmica*, *Comportamento Exploratório*, *Suporte Parental para o Desenvolvimento de Carreira* e as *notas*. Primeiramente, no que tange ao desempenho acadêmico, variável dependente desse estudo, apenas as variáveis *Autoeficácia para Aprender* e *Encorajamento Verbal* tiveram relação moderada com as notas dos alunos. As variáveis *Apoio Emocional* e *Suporte Parental Total* tiveram relação significativas com as notas, porém uma relação fraca. No que tange à variável *Autoeficácia para Aprender* já era esperado que ela tivesse uma relação com as notas, em razão de estudos anteriores (Bouffard *et al*, 2001; Brown *et al*, 2008; Caprara, Vecchione, Allessandri, Gerbino, & Barbranelli, 2011; Ferreira, 2015; Fenollar, *et al*, 2007; Honicke & Broadbent, 2016; Hwang, *et al*, 2015; Malka & Covington, 2005; Souza & Brito, 2008; Stevens *et al*, 2004; Todd *et al*, 2009; Usher, 2009; Zimmermann & Kitsantas, 2009). Como percepções positivas de crenças de autoeficácia envolvem maior comprometimento com os estudos e maior mobilização para lidar com as demandas da escola - tarefas de casa, atividades em sala, etc., (Schunk, 1995) -, o fato de a variável estar relacionada com as notas vêm ao encontro dos estudos supracitados. As demais variáveis de carreira não corroboraram a hipótese inicial, com a exceção do *Encorajamento Verbal parental*, que se torna um dado desse estudo que poderá auxiliar programas de orientação profissional no que tange à melhora do desempenho acadêmico, por meio de atividades e projetos envolvendo pais e mães no processo educativo ou, pelo menos, a necessidade de se conhecer a percepção dos alunos em relação ao encorajamento verbal recebido pelos pais.

Com uma correlação de $r=.30$ com a *Autoeficácia para Aprender*, o *encorajamento verbal parental* possui ligação teórica com uma das fontes de autoeficácia proposta por Bandura (1977), chamada "*Persuasão Verbal*", que diz respeito às persuasões sociais recebidas que servem como refortalecimento das crenças das pessoas de que são

capazes de atingir seus objetivos (Nunes, 2008; Pajares, 2002). Dessa forma, pais que encorajam seus filhos na escola refortalecem as crenças destes em sua capacidade de lidar com as tarefas escolares, aumentando a probabilidade de atingirem melhores notas, indo ao encontro da Teoria Sócio-Cognitiva.

Em estudo americano de Yuan, Weiser e Fischer (2016), em que foram comparadas amostras de estudantes de origem europeia e asiática em relação à autoeficácia, relação parental e desempenho acadêmico, a qualidade da relação dos filhos com os pais foi um preditor para autoeficácia geral apenas para o grupo de estudantes de origem asiática. Segundo os autores, há um aspecto cultural importante para explicar esses resultados, haja vista que há uma lógica individualista nas famílias de origem europeia e coletivista nas de origem asiática. A cultura brasileira se mostra mais similar à asiática nesse aspecto, levando em consideração que os filhos são mais dependentes dos pais tanto na fase final da adolescência como na adultez jovem.

Em razão disso, o *encorajamento verbal parental* se mostrou uma potente variável no âmbito escolar e de carreira, corroborando a ideia propostas por Fracalozzi (2014) em sua dissertação de mestrado sobre a importância de incluir pais em intervenções de carreira, haja vista serem fontes confiáveis e importantes de informação profissional aos filhos, e por exercerem profunda influência nas decisões e escolhas profissionais. Contudo, há uma dificuldade prática de trazer pais aos contextos escolares e universitários na adolescência tardia e adultez jovem, já que é uma fase marcada por uma maior necessidade/sentimento de autonomia em relação às figuras parentais. Em tese, a teoria das crenças de autoeficácia estipula que a *persuasão verbal* precisa vir de uma figura significativa, que não necessariamente é o pai/mãe. Assim, o professor, por exemplo, poderia ser uma fonte de encorajamento a estudantes com maior idade (escolares ou universitários). Tais dificuldades de se trabalhar com pais e aspectos de carreira de alunos/as adolescentes e adultos jovens podem ratificar a necessidade de atividades ligadas ao desenvolvimento de carreira com pais de crianças e pré-adolescentes, já que nesse período é mais esperado que estes sejam mais dependentes em relação aos pais/mães.

Já a variável *Autoeficácia para Aprender* teve correlações importantes com os demais construtos de carreira estudados. Alunos que se sentem mais capazes para aprender e a lidar com as tarefas escolares também se sentiram mais capazes de *tomar decisões de carreira*, tiveram maiores médias de *exploração vocacional total e do ambiente*, percebem *maior assistência instrumental, encorajamento e suporte total*

dos seus pais. Em relação à variável *Autoeficácia para Decisão de Carreira*, houve relação importante com a *exploração vocacional total, do ambiente e de si*, como era teoricamente esperado, haja vista que as atividades exploratórias proporcionam maior decisão de carreira, potencializam a autoeficácia vocacional, além de desenvolver expectativas mais realistas em relação à inserção no trabalho (Bardagi & Boff, 2010; Teixeira, *et al*, 2007).

Em seguida, as análises de regressão linear com a variável *nota* como dependente indicou que a utilização das variáveis de carreira não tiveram explicação de variância muito maior do que apenas a utilização da variável *Autoeficácia para Aprender*, cujas pesquisas, já citadas anteriormente, apontavam para um potente poder preditivo. Assim, é possível inferir que aspectos ligados ao trabalho e carreira utilizados neste estudo não têm um impacto significativo na predição das notas escolares.

Os resultados gerais dessa pesquisa apontam para a importância das crenças de autoeficácia acadêmicas, das atividades exploratórias e da participação familiar no processo educativo e de carreira no ensino técnico de nível médio, como elementos favorecedores da transição para a *adulthood jovem* – independentemente se para a universidade diretamente ou para o mundo do trabalho. Pais e mães, como encorajadores dos filhos/as, podem auxiliá-los no que tange à superação dos desafios da escola e nessa etapa importante do desenvolvimento de carreira, em que estes/estas transitarão da escola para o mundo do trabalho e/ou universidade. Os dados do estudo também apontam para a necessidade de as instituições fomentarem, por meio do trabalho com professores e pais, o refortalecimento das crenças de autoeficácia para aprender dos alunos por meio da persuasão verbal. Muito embora nesta dissertação não tenham sido incluídos também os pares (colegas de curso) na investigação, é de suma importância que também o coleguismo seja fomentado/desenvolvido, haja vista que esse tipo de comportamento de coesão grupal tenha sido apontado como um preditor das crenças de autoeficácia acadêmicas em estudo recente português (Ferreira, 2015). Com os pais proporcionando encorajamento e apoio emocional, os professores persuadindo verbalmente no que tange à consecução dos objetivos escolares, e havendo relacionamentos positivos com os colegas de turma (o que poderia fomentar a aprendizagem vicária), é possível que a experiência escolar dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico seja mais exitosa – e eis a necessidade de continuidade desse estudo com propostas de intervenções controladas.

Os resultados também sugerem a necessidade de os *campi* de Institutos Federais fomentarem programas e políticas de Orientação Profissional e de Carreira, com vistas a desenvolver atividades exploratórias de si e do ambiente, que se mostraram importantes para a autoeficácia para decisão de carreira. Os resultados apontaram para uma lógica escolar (busca pelo desempenho acadêmico) e uma outra lógica ligada a aspectos de carreira, que parecem ser razoavelmente separadas entre si. Contudo, no que tange à *autoeficácia acadêmica*, há relação entre esta e variáveis ligadas à carreira, como suporte parental e o comportamento exploratório.

No Brasil está em andamento no Senado Federal o projeto de lei do Senado PLS 426/2015 (Brasil, 2015) que determina o oferecimento de programas de Orientação Profissional ainda no último ano do ensino fundamental aos alunos das escolas públicas e aos bolsistas integrais das escolas privadas, de modo que antes de entrar no ensino médio os alunos já tenham maior clareza sobre si e sobre o mundo/mercado de trabalho e já possam, caso tenham interesse, fazer o ensino médio de maneira concomitante ao ensino técnico, saindo da escola já com certificação. O texto, aprovado em Abril de 2016 no Senado Federal, foi remetido à Câmara dos Deputados para apreciação. Nesse sentido, seguindo essa lógica, os Institutos Federais, que oferecem 50% das vagas para alunos do ensino técnico preferencialmente integrado ao ensino técnico (ou seja, uma instituição que visa a formação profissional), deveriam fomentar programas e políticas sérias de orientação profissional, aproveitando a estrutura física, financeira e de pessoal, como a existência de profissionais pedagogos e psicólogos, em tese, em todos os *campi*. Atividades de orientação profissional no ensino médio técnico poderão ter um impacto importante na clareza da decisão de jovens por um curso superior, por exemplo. E são nesses últimos anos da educação básica que os adolescentes de maneira mais ativa começam a contemplar as oportunidades educacionais e de trabalho disponíveis e decidem sobre as carreiras que pretendem seguir (Rogers & Creed, 2011). Na prática de Orientação Profissional com universitários e nos processos seletivos é comum o discurso de que os estudantes possuem conhecimento técnico de excelência, mas lhes faltam clareza sobre as escolhas profissionais, sobre autoconhecimento, baixa atividade exploratória de mercado, planejamento de carreira, dentre outras questões que poderiam já ser trabalhadas durante o ensino médio e ao longo dos cursos universitários. Assim, os resultados desse estudo podem gerar discussões de curto prazo sobre projetos de Orientação Profissional em uma instituição de

formação técnica e profissional, haja vista a necessidade de os adolescentes explorarem diversos aspectos de carreira nessa fase até a entrada no mundo do trabalho (Lent *et al.*, 1999).

Atualmente, também, está em discussão a reforma do ensino médio, por meio da Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), e uma das propostas diz respeito ao oferecimento, na segunda metade do ensino médio, de formação técnica e profissional aos estudantes. Sabendo que a atual estrutura do sistema educacional brasileiro não suporta o oferecimento de formação profissional a todos, é possível que os Institutos Federais lancem editais de turmas de *Ensino Médio Concomitante*, em que o estudante faz sua formação propedêutica em uma escola do município e a formação técnica em um campus de Instituto Federal. Embora sejam ideias especulativas por enquanto, não são instrumentalmente inviáveis, já que no Brasil a lógica de curso superior predomina, apesar das diversas tentativas de os cursos técnicos se tornarem possibilidades atrativas a uma parcela da sociedade, como de fato o é em países como a Alemanha, Bélgica e França.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, por fim, produziu diversos resultados que poderão ser utilizados tanto para a prática de orientadores profissionais como para a área acadêmica em desenvolvimento de carreiras. No que tange aos aspectos acadêmicos, contribuiu para os estudos com estudantes do ensino médio técnico, público cujas pesquisas são escassas – porém necessárias, ainda mais com a ampliação e interiorização dos Institutos Federais e pela inclinação política de o ensino médio brasileiro tornar-se cada vez mais vocacional. Também produziu o primeiro estudo com a utilização da escala de Suporte Parental para o Desenvolvimento de Carreira, já utilizada na realidade americana, chinesa e portuguesa (no prelo), esta última servindo como orientadora da escala utilizada nesta pesquisa. Tendo em vista a importância que os aspectos familiares têm no desenvolvimento de carreira de jovens da educação básica ao ensino superior, instrumentos de medidas precisam ser criados, adaptados/validados para a realidade brasileira e divulgados para a comunidade acadêmica poder pesquisar esse construto e sua contribuição no desenvolvimento de carreira.

Ainda em relação aos aspectos acadêmicos, o estudo contribuiu também para o conhecimento nos aspectos de *autoeficácia acadêmica* de estudantes do ensino médio, cuja escala utilizada foi construída recentemente em 2015. Os dados deste estudo apontam para uma correlação importante entre essa variável com *todas* as outras variáveis de carreira, corroborando alguns postulados teóricos e achados científicos internacionais e acrescentando outros. Por exemplo, o conceito teórico de *autoeficácia acadêmica* prevê fontes para desenvolvê-la, sendo uma delas a *persuasão verbal*, conceito ligado ao construto *encorajamento verbal*, que se relacionou com as *notas*, com as *crenças de autoeficácia acadêmica* e com o *comportamento exploratório* (embora a relação tenha sido fraca com este construto). Observou-se também que as *crenças de autoeficácia para aprender* têm relação com o sexo e curso frequentado pelos estudantes.

Em relação ao *comportamento exploratório*, aspecto importante a ser desenvolvido durante a educação básica, a presente dissertação contribuiu avaliando os níveis de exploração de estudantes do ensino médio vocacional/profissional, público que, em tese, tem diversas oportunidades de exploração – ao menos do ambiente – durante sua formação, levando em consideração que estão se qualificando para uma profissão, têm atividades práticas e visitas técnicas. Contudo, vários

aspectos podem influenciar que esse público não desenvolva curiosidade e a exploração, como em razão de não identificação com o curso, o excesso de disciplinas (houve turmas pesquisadas em que os estudantes cursavam 19 disciplinas), ou com a própria indisponibilidade de a instituição oferecer orientação profissional e de carreira aos estudantes. Ainda, os dados do estudo apontaram relação entre os aspectos de comportamento exploratório e o suporte parental, agregando conhecimento sobre a relação desses construtos na comunidade acadêmica.

Do ponto de vista da prática do orientador profissional, os resultados do estudo indicam a necessidade de articulação dos três elementos que circundam o jovem que frequenta o ensino médio: a família, a escola e os aspectos relacionados ao trabalho. Conhecer como os pais dos orientandos se relacionam com eles, as expectativas parentais e se eles os encorajam nos aspectos de carreira, pode trazer benefícios para o processo de orientação. Para o profissional que atua na escola, os benefícios dos resultados da presente pesquisa são duplos: tanto para o desenvolvimento de aspectos ligados à carreira dos estudantes como para os elementos mais ligados aos desafios escolares e que podem ser trabalhados conjuntamente diante dos resultados do presente estudo. Estudantes que se sentem mais capazes de lidar com as atividades escolares e tiram melhores notas terão maior probabilidade de gostar do ambiente acadêmico/escolar e dar continuidade nos estudos, apesar das dificuldades. Além dos aspectos relacionados às especificidades dos cursos, o estudo indicou que há associação entre as variáveis de carreira e o sexo dos estudantes. Dessa forma, pensar em intervenções contextualizadas é prudencial, em razão das demandas que cada sexo e curso têm.

Como limitações do estudo, frisa-se primeiramente a dificuldade de se conseguir amostras ponderadas tanto em relação ao sexo, como em relação aos cursos. Como a pesquisa é presencial, em razão da participação de adolescentes, também houve a dificuldade de conseguir amostra maior em razão da necessidade do consentimento parental para participação, e apenas uma porcentagem dos estudantes pôde participar em função da não entrega dos termos assinado pelos pais/responsáveis. Cabe salientar, ainda em relação à amostragem, que em Santa Catarina existem 37 campi de IFC ou IFSC, e que no Brasil há em torno de 600 campi. Como nesse estudo foram apenas quatro campi de uma região reconhecidamente mais desenvolvida se comparada a outras regiões de Santa Catarina e do Brasil, a generalização dos

resultados não será possível se desvinculada desse elemento contextual importante.

Outro elemento relevante é em relação à forma em que a variável *desempenho acadêmico* foi medida; optou-se por um índice geral de desempenho do aluno. Contudo, poderia ter havido a medição apenas das disciplinas técnicas, aproveitando o caráter específico dessa forma de ensino, e medindo a *autoeficácia acadêmica em disciplinas técnicas*, o que poderia gerar resultados interessantes aos cursos, tendo em vista as suas especificidades. Segundo a Teoria da Autoeficácia, quanto mais específico é o domínio a ser medido, melhor será o poder preditivo das crenças de autoeficácia. Assim, sugere-se que outros estudos similares utilizem aspectos mais específicos do desempenho acadêmico e das crenças de autoeficácia para gerar melhores dados.

No que tange ao instrumento utilizado no estudo, *Escala de Suporte Parental para o Desenvolvimento de Carreira*, pode-se citar como limitação a não avaliação por parte desse instrumento do suporte oferecido pela mãe, pelo pai ou outro cuidador principal. Dessa forma, estudantes teriam que imaginar uma percepção parental geral, sendo que pai e mãe podem oferecer níveis de suportes diversos. Assim, não foi possível relacionar o suporte parental percebido com a escolaridade de pais e mães separadamente, e a leitura dos resultados deve levar em consideração esse aspecto.

Por fim, sugere-se que novos estudos sejam realizados de maneira aplicada, avaliando o impacto da participação em programas de orientação profissional e intervenções de carreira, preferencialmente de maneira longitudinal, de modo a acompanhar os estudantes da experiência no ensino médio técnico/regular até à entrada e adaptação no mundo do trabalho ou conclusão da universidade. Sugerem-se também pesquisas qualitativas que possam aprofundar a experiência dos estudantes e pais no que tange ao período de transição escola-trabalho e o desenvolvimento da carreira como um todo. Por fim, há a necessidade de investigação comparativa das crenças de autoeficácia para ensinar dos professores dos diversos cursos existentes nos Institutos Federais bem como os aspectos de coesão/coleguismo de turma, haja vista serem variáveis importantes que influenciam diretamente as crenças de autoeficácia para aprender.

6. REFERÊNCIAS

- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2009). Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 105-115.
- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para a carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. (2008). Third-Year College retention and transfer: effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Res. High Educ.*, 49, 647-664.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16(1), 75-85.
- Altman, J. H. (1997). Career development in the context of Family experiences. In: Farmer, H. S. (Ed.). *Diversity and women's career development: From adolescence to adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage. 229-242.
- Alves, S. C. A. (2015). *Trajatória profissional e projeto de futuro dos alunos das Escolas Técnicas do Vale do Aço-MG* (tese doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Amundson, N. E., & Penner, K. (1998). Parent involved career exploration. *The Career Development Quarterly*, 47,135-144.
- Assunção, R. S., & Matos, P. M. (2014). Perspectivas dos adolescentes sobre o uso do Facebook: Um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 539-547.

Aunola, K., Nurmi, J., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The roles of achievement related behaviors and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology, 23*(4), 403-421.

Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., & Dantas, M. A. (2010). Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o ensino médio. *Eccos – Rev. Cient., 12*(1), 51-67.

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

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

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

Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational behavior. In: Locke, E. A. (org). *Handbook of principles of organization behavior*. 2 ed. New York: Wiley. 179-200.

Baptista, M. N., Noronha, A. P. P., & Cardoso, H. F. (2010). Relações entre suporte familiar e interesses profissionais. *Revista Salud & Sociedad, 1*(1), 28-48.

Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(2), 31-44.

- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, Autoeficácia Profissional e Comportamento Exploratório em Universitários Concluintes. *Avaliação, 15*(1), 41-56.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 62*(1), 159-170.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. *Revista de Ciências Humanas, 46*(1), 183-198.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In: Baptista, M. N., & Teodoro, M. L. M. (Orgs.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenções*. Porto Alegre, RS: Artmed. 135-144.
- Bastos, J. C. (2005). Efetivação de Escolhas Profissionais de Jovens Oriundos do Ensino Público: um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6* (2), 31-43.
- Bayy, P. E., Aken, M. A. G., Ridder, D. T. D., & Lippe, T. (2014). Understanding the role of social capital in adolescent's Big Five personality effects on school-to-work transitions. *Journal of Adolescence, 27*, 739-748.
- Blustein, D. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The career development quarterly, 41*, 174-184.
- Blustein, D. L., Preszioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist, 23*, 416-432.
- Blustein, D., Phillips, M., Jobin-Davis, M., Finkelberg, S., & Roarke, A. (1997). A theory-building investigation of the school-to-work transition. *The Counseling Psychologist, 25*, 364-401.
- Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., & Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten

half: the role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counselling Psychology*, 49(3), 311-323.

Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17.

Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Student's transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604.

Brasil (2011). Surgimento das Escolas Técnicas. Recuperado em 03 de Junho de 2015, de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>

Brasil (2012). Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> em 10 de Novembro de 2015.

Brasil (2015). *Projeto de Lei do Senado nº 426, de 2015: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1994, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a aplicação de teste vocacional no ensino médio, e dispõe sobre a oferta gratuita de cursos preparatórios para o ensino superior aos estudantes de ensino médio da rede pública de ensino.* Recuperado de: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122104> em 06 de Novembro de 2016.

Brasil (2016). *Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.* Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm em 04 de Novembro de 2016.

- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2006). Preparing adolescents to make career decisions: a Social-Cognitive perspective. In: Pajares, F., & Urdan, T. (Eds). *Self-efficacy beliefs in adolescents*. Information Age Publishing: Greenwich. 201-223.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Talander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social Cognitive predictors of college students academic performance and persistence: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149–175.
- Cahuc, P., Cercillo, S., Rinne, U., & Zimmermann, K. F. (2013). Youth Unemployment in Old Europe: The Polar Cases of France and Germany. *Iza Journal of European Labor Studies*, 2(18), 1-23.
- Caprara, V., Vecchione, M., Allesandri, G., Gerbino, M., & Barbranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 2(28), 333-341.
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2013). Evasão em um curso de Psicologia: Uma análise Qualitativa. *Psicologia em Estudo*, (18)2, 199-209.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic Self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), 277-286.

Coles, B. (2000). Changing patterns of youth transitions: Vulnerable groups, welfare careers and social exclusion. In: Bynner, J.; Silbereisen, R. K. (Ed.). *Adversity and challenge in life in the new Germany and in England*. Houndmills, UK: Macmillan. 268-288.

Constantine, M. G., Wallace, B. C., & Kindaichi, M. K. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13, 307-319.

Coutrim, R. M. E., Cunha, M. A. A., Assis, C. F., & Aleixo, V. C. (2012). Entre o passado e o presente: a influência geracional nas perspectivas de futuro profissional dos jovens. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 9(18), 116-134.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos em Psicologia*, 15(1), 43-51.

D'Avila-Bacarji, K. M. G., & Marturano, E. M. (2005). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*, 15(30), 43-55.

Decreto-Lei 4.127 de 25 de Fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Recuperado em 03 de Junho de 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>

Delgado, J. R. P., & Palos, P. A. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo em adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16.

- Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2007). Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27(2), 316-391.
- Diemer, M. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 502-524.
- Dorsett, R., & Lucchino, P. (2014) Explaining patterns in the school-to-work transition: an analysis using optimal matching. *Advances in Life Time Research*, 22, 1-14.
- Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2005). The transition from elementary to high school: the pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 409-417.
- Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91–99.
- Faria, L. C. (2013). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 772-779.
- Faria, L. C., Pinto, J. C., & Vieira, M. (2015). Construção da carreira: o papel da percepção dos filhos acerca dos estilos educativos parentais na exploração vocacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 194-203.
- Ferreira, I. A. (2015). *Aspirações e autoeficácia académica: Influência das expectativas de pais e professores e da coesão entre pares* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.

Fouad, N. A. (1988). The construct of career maturity in the United States and Israel. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 49–59.

Fracalozzi, N. M. N. (2014). *Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22052014-200338/pt-br.php> em 15 de Novembro de 2016.

Gamboa, V. M. P., Quirino, I. S., & Paixão, M. P. B. A. (no prelo). Validação da versão portuguesa da Career Related Parent Support Scale. *Working Papers*, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Algarve, Portugal.

Gerk, E., Cardoso, J. A. R., & Krafft, L. M. (2011). Ajustamento de alunos ingressantes ao ensino superior: o papel do comportamento exploratório vocacional. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 719-724.

Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' Career Development: Parents' and Childrens' perceptions. *The Career Development Quartely*, 63, 1-15.

Godoy, J. A., Abrahão, R. C., & Halpern, R. (2013). Autopercepção de dificuldades escolares em alunos do ensino fundamental e médio em município do Rio Grande do Sul. *Aletheia*, 41, 121-133.

Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.

Gonçalves, S., Taveira, M. C., Pereira, A., & Saavedra, L. (2008). Trajetórias de vida em adultos pouco escolarizados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(2), 459-466.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and

achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.

Gressler, L. A. (2004). *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. 2 ed. São Paulo: Loyola.

Guerra, A., Pochmann, M., & Silva, R. A. (2015). *Atlas da Exclusão Social no Brasil: Dez anos depois*. Vol. 1. São Paulo: Cortez.

Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165-177.

Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2011). Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 36-55.

Gushue, G. V.; Whitson, M. L. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33, 112-124.

Gushue, G. V. Clarke, C. P.; Pantzer, K. M.; Scanlan, K. R. L. (2006). Self-efficacy, Perceptions of Barriers, Vocational identity, and career exploration behavior of Latino/a High School Students. *The Career Development Quarterly*, 54, 307-317.

Hek, M. V., Kraaykamp, G., Wolbers, M. H. J. (2015). Family Resources and male-female educational attainment sex specific trends for Dutch cohorts (1930-1984). *Research in Social Stratification and Mobility*, 40, 29-38.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy in academic performance: a systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.

Huang, J., & Hsieh, H. (2011). Linking socioeconomic status to social cognitive career theory factors: A partial least squares path modeling analysis. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 452-461.

Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D., & Hutchison B. (2015). The Relationship between Self-efficacy and academic achievement: A 5-Year Panel Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 15(1), 89-98.

IBGE (2009). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Recuperado em 02 de Outubro de 2015, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnad_eja.pdf

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.

Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behaviour: The formation of self and occupational concepts. In: Super, D. E., Starshevsky, E., Matlin, R., & Jordaan, J. P. (Eds.). *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Board. 42-78.

Karoly, L. A. (2009). The future of work: Labor-market realities and the transition to adulthood. In: Schoon, I.; Silbereisen, R. K. (orgs). *Globalisation, Individualisation, and Patterns of Diversity*. New York: Cambridge University Press. 352-384.

Keller, R. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198–217.

Kenny, M., & Medvide, M. B. (2013). Relational influences on career development. In: Brown, S. D.; Lent, R. W. (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New York, NY: Wiley. 329–356.

Ketterson, T. U., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *Career Development Quarterly*, 46, 167–178.

Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paideia*, 20(47), 303-312.

Kracke, B., & Noack, P. (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In: Schuster, B. H.; Kuhn, H. P.; Uhlandorff, H. (Eds.). *Entwicklung in sozialen Beziehungen*. Stuttgart, Germany: Lucius & Lucius. 169–193.

Laird, J., Chen, X., & Levesque, K. (2006). *The postsecondary educational experiences of high school career and technical education concentrators*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006309.pdf> em 15 de Outubro de 2015.

Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. O. (2015). Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 125-132.

Lei nº 378 de 13 de Janeiro de 1937 (1937). Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Recuperado em 03 de Junho de 2015, de <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>

Lei nº 3.552 de 16 de Fevereiro de 1959. (1959) Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação, Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Recuperado em 04 de Junho de 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm

Lei nº 8.670 de 30 de Junho de 1983. (1983). Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, 1983. Recuperado em 04 de Junho de 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8670.htm

Lei nº 8.948 de 08 de Dezembro de 1994 (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Recuperado em 04 de Junho de 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm

Lei nº 6.545 de 30 de Junho de 1978 (1978). Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Recuperado em 04 de Junho de 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm

Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Recuperado em 04 de Junho de 2015 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

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

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. *Journal of Vocational Education Research*, 21(4), 3-31.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A Social Cognitive view of School-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311.

Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007) Transition to employment: role of the Family in career development. *Concil For Excepcional Children*, 73(3), 348-366.

Linnehan, F. (2001). The relation of a work-based mentoring program to the academic performance and behavior of African American students. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 310-325.

Lopes, A. R. (2010). *Projetos vocacionais, crenças de autoeficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/ insucesso escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.

Loureiro, M. N., Faria, L., & Taveira, M. C. (2011). A exploração vocacional ao longo da vida: resultados de alunos do ensino básico e do ensino superior em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(1), 93-106.

Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60-80.

Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 213-225.

McCabe, K. M., & Barnett, D. (2000). The relation between familial factors and the future orientation of urban, African American sixth graders. *Journal of Child & Family Studies*, 9, 491-508.

Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.

Melendez, M. C., & Melendez, N. B. (2010). The influence of parental attachment on the college adjustment of White, Black, and Latina/Hispanic women: A cross-cultural investigation. *Journal of College Student Development*, 51, 419-435.

Ministério da Educação (2009). *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Brasília, 2009. Recuperado em 01 de Novembro de 2015, de http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201325143049140pesquisa_nacional_de_egressos_dos_cursos_tecnicos_da_rfep.pdf

Ministério da Educação (2014a). *Expansão da rede federal*. Brasília, 2014. Recuperado em 04 de Junho de 2015 de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Ministério da Educação (2014b). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Recuperado em 10 de Novembro de 2015 de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439–465.

Multon, K., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Navarro, R. L., Flores, L. Y., & Worthington, R. L. (2007). Mexican American middle school students' goal intentions in mathematics and science: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 320–335.

Neiva, K. M. C. (2003). A maturidade para a escolha profissional: uma comparação entre alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 97-103.

Neri, M. C. (2014). Onda jovem na educação profissional: determinantes e motivações. In: Corseuil, C. H., & Botelho, R. U. (orgs). *Desafios à trajetória profissional de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro, IPEA. 21-72.

Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15, 181–193.

Nota, L., Ginevra, M. C., Ferrari, L., & Soresi, S. (2012). “The children’s future”: A questionnaire to evaluate parents’ support to their

children's school-career choices and future planning. *GIPO - Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 12, 3-17.

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

OECD (2011). *OECD Economic Surveys: Brazil 2011*. OECD Publishing. Recuperado em 01 de Novembro de 2015, de http://iepecdg.com.br/uploads/artigos/111103_oecd_ebook.pdf

Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G., & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, 11 (1), 16-27.

Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Autoeficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39.

Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2013). Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 61-72.

Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal os Career Development*, 2, 111-118.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Recuperado em 03 de Novembro de 2016 de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>

Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *Career Development Quarterly*, 49, 336-351.

Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: the role of Career Preparation, Parental Career Support, and Teacher Support. *The Counseling Psychologist, 38*(2), 269-295.

Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 63*, 329-346.

Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação, 16*(1), 37-58.

Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist, 29*(2), 193-213.

Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 202-216.

Pocinho, M. D.; Correia, A.; Carvalho, R. G.; Silva, C. (2010). Influência do gênero, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Rev. Bras. De Orientação Profissional, 11*(2), 201-212.

Polydoro, S., & Casanova, D. C. G. (2015). Escala de autoeficácia acadêmica para o ensino médio: busca de evidências psicométricas. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 6*(1), 36-53.

Reis, H. B., & Schuwartz, G. A. (2013). As tecnologias da informação e comunicação na escolha profissional de adolescentes no Brasil: desafios e impacto social. *Indagatio Didactica, 5*(2), 38-62.

Restubog, S. L. D., Florentino, A. R., & Garcia, P. R. J. M. (2010). The mediating roles of career self-efficacy and career decidedness in the relationship between contextual support and persistence. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 186-195.

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. C. (2004). Do Psychological and Study Skills predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261-288.
- Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, *34*, 163-172.
- Rojewski, J. W., Lee, I. H., & Hill, R. B. (2014). Participation patterns of Korean adolescents in school-based career exploration activities. *Asia Pacific Educ. Rev.*, *15*, 473-482.
- Sampaio, B., Sampaio, Y., Mello, E. P. G., & Melo, A. S. (2011). Desempenho no vestibular, Background familiar e evasão: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*, *15*(2), 287-309.
- Salvador, A. P. V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad del México: McGraw Hill.
- Schickedanz, J. (1995). Family socialization and academic achievement. *Journal of Education*, *1*, 17-34.
- Schoon, I., Ross, A., & Martin, P. (2009). Sequences, Patterns, and Variations in the Assumption of Work and Family-related roles: evidence from two British cohorts. In: Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (Eds.). *Transitions from School to Work. Globalisation, Individualisation, and Patterns of Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press. 219-242.
- Scott, D. J., & Church, A. T. (2001). Separation/attachment theory and career decidedness and commitment: Effects of parental divorce. *Journal of Vocational Behavior*, *58*, 328-347.

Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, M. J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *Counseling Psychologist, 29*, 214–239.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux, J. E. (ed.). *Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research and application*. New York: Plenum Press. 281-303.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. In: McInerney, D. M.; Van Etten, S. (Ed.). *Big Theories Revisited*. Greenwich, CT: Information Age. 115-138.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In: Pajares, F.; Urdan, T. (Org.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing. 71 – 96.

Shanahan, M. J., Mortimer, J. T., & Krüger, H. (2002). Adolescence and adult work in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 99-120.

Silva, R. R. C. M., Mainier, F. B., & Passos, F. B. (2006) A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14*(51), 261-277.

Sobrosa, G. M. R., Camerin, C., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2012). Considerações acerca da inserção profissional de jovens do ensino médio. *Advances in Health Psychology, 20* (1-2), 41-49.

Souza, L. F. N., & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia, 2*(25), 193-201.

Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W. Y., & Tallent-Runnels, M. K. (2004). Role of mathematics self-efficacy and motivation in mathematics performance across ethnicity. *The Journal of Educational Research, 97*(4), 208-222.

- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, Women and People: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859-884.
- Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviors. In: Super, D. E., Starishevsky, R., Martin, N., & Jordaan, J. P. *Career development: Self concept theory – essays in vocational development*. (pp.79- 95). New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Taveira, M. C. (2000). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de Exploração Vocacional (EEV) para Universitários. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 195-202.
- Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2011). Escalas de exploração vocacional para estudantes do ensino médio. *Estudos em Psicologia*, 28(1), 89-96.
- Todd, V., Mcilroy, D., & Bunting, B. (2009). Individual differences in education: What do we know beyond ability. *The Irish Journal of Psychology*, 30(3-4), 147-160.
- Tracey, T. J. G., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 248–261.
- Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 65–69.

Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parents support in adolescent career development. *Career Development Quarterly*, 51, 44–55.

Tribunal de Contas da União – TCU. (2013). *Acórdão nº 506/2013*. Recuperado em 25 de Maio de 2015 em http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programa_s_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20Voto%20Acordao%20-%20Educacao%20Profissional.pdf

Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation of student, teacher, and parent perspectives. *American Educational Research Journal*, 46, 275-314.

Vidor, A., Rezende, C., Pacheco, E., & Caldas, L. (2011). Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: Pacheco, E. (org). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna. 47-113.

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

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.

Vinokur, A., & Schul, J. (2002). The web of coping resources and pathways to reemployment following a job loss. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 68–83.

Vuolo, M., Mortimer, J. T., & Staff, J. (2013). Adolescent precursors of pathways from school to work. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 145-162.

Zimmermann, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and

perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

Zupančič, M., Kavčič, T., Slobodskaya, H. R., & Akhmetova, O. A. (2016). Broad and Narrow Personality Traits Predicting Academic Achievement Over Compulsory Schooling: A Cross-Sectional Study in Two Countries. *Journal of Early Adolescence*, 36(6), 783-806.

Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493–568.

Yuan S., Weiser D. A., & Fischer J. L. (2016). Self-efficacy, parent–child relationships, and academic performance: a comparison of European American and Asian American college students.

7. ANEXOS

Anexo A: *Questionário Sócio-demográfico.*

Questionário Sócio-demográfico

Identificação

Nº Matrícula:

Idade:

Sexo: () 1- Masculino () 2- Feminino

Campus:

Curso:

Escolarização:

No Ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), cursei em escola:

() 1- Sempre em escola pública

() 2- Maior parte em escola pública, e menor parte em escola particular

() 3- Metade em escola pública e metade em escola particular.

() 4- Maior parte em escola particular, e menor parte em escola pública

() 5- Sempre em escola particular.

Estrutura e Renda Familiar

Quantidade de pessoas que moram comigo:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

() Se mais que 5, quantas? _____

Somados os valores dos salários e demais rendimentos das pessoas que moram comigo, a renda da família mensal é aproximadamente de:

() Nenhuma renda

() Não sei qual a renda da minha família.

() Até um salário mínimo - R\$ 788,00

() De 1 a 3 salários mínimos – R\$788,01 a R\$2.364,00

() De 3 a 6 salários mínimos – R\$2.364,01 a R\$ 4.728,00

() De 6 a 9 salários mínimos – R\$4.728,01 a R\$7.092,00

() De 9 a 12 salários mínimos – R\$7.092,01 a R\$9.456,00

() De 12 a 15 salários mínimos – R\$9.456,01 a R\$11.820

() Mais de 15 salários mínimos – R\$11.820,01

Escolaridade dos pais ou responsáveis

Meu **pai** estudou até: () Ensino Fundamental ()
Ensino Médio
() Ensino técnico () Ensino Superior () Pós-
Graduação
() Não sei

Minha **mãe** estudou até: () Ensino Fundamental ()
Ensino Médio
() Ensino técnico () Ensino Superior () Pós-
Graduação
() Não sei

Anexo B: *Escala de Suporte Parental para a Carreira* (Turner, Alliman-Brisset, Lapan, Udipi & Ergun, 2003 - trad. Gamboa, Quirino & Paixão, no prelo).

CAREER-RELATED PARENT SUPPORT SCALE

Considerando os teus pais (ou outros adultos com quem vives), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações, fazendo um círculo no número que corresponde à tua opção de resposta.
(discordo bastante) 1...2...3...4...5 (concordo bastante)

1. Os meus pais elogiam-me por fazer bem os trabalhos escolares	1...2...3...4...5
2. Os meus pais ensinam-me coisas que um dia poderão ser úteis na minha carreira profissional	1...2...3...4...5
3. Os meus pais ajudam-me a escolher actividades extra-escolares (por exemplo: cursos de Inglês, cursos de informática, oficina de teatro) que poderão ser úteis na minha futura carreira profissional	1...2...3...4...5
4. Os meus pais propõem-me tarefas com as quais posso desenvolver capacidades que poderão vir a ser úteis no meu futuro profissional	1...2...3...4...5
5. Os meus pais orientam-me nas minhas tarefas escolares (por exemplo: TPC, organização do estudo, pesquisas ou elaboração de trabalhos).	1...2...3...4...5
6. Os meus pais permitem que me envolva em actividades extra-escolares onde posso aprender algo relacionado com a minha vida profissional futura	1...2...3...4...5
7. Os meus pais conversam comigo acerca da utilidade do que estou atualmente a aprender para a minha vida profissional futura	1...2...3...4...5
8. Os meus pais ajudam-me a ter orgulho no meu próprio trabalho	1...2...3...4...5
9. Os meus pais falam comigo acerca dos seus empregos	1...2...3...4...5
10. Os meus pais mostram-me o tipo de actividades que fazem no trabalho	1...2...3...4...5
11. Os meus pais já me levaram ao seu local de trabalho	1...2...3...4...5
12. Os meus pais já me apresentaram a um colega de trabalho	1...2...3...4...5
13. Os meus pais já me mostraram onde trabalham	1...2...3...4...5
14. Os meus pais contam-me coisas que já lhes aconteceram no local de trabalho	1...2...3...4...5
15. Os meus pais conversam comigo acerca do tipo de trabalho que fazem	1...2...3...4...5

16. Os meus pais elogiam-me quando aprendo algo relacionado com o mundo do trabalho	1...2...3...4...5
17. Os meus pais incentivam-me a aprender o máximo que puder na escola	1...2...3...4...5
18. Os meus pais incentivam-me a tirar boas notas	1...2...3...4...5
19. Os meus pais incentivam-me a prosseguir a minha carreira após a conclusão dos estudos (ex. ir para a universidade ou procurar emprego)	1...2...3...4...5
20. Os meus pais disseram-me que esperam que eu conclua os meus estudos	1...2...3...4...5
21. Os meus pais conversam comigo acerca do tipo de trabalho que eles gostariam que eu tivesse no futuro	1...2...3...4...5
22. Os meus pais conversam comigo quando me mostro preocupado com a minha futura carreira profissional	1...2...3...4...5
23. Fico feliz com o que os meus pais me dizem quando aprendo algo que me poderá ser útil no meu futuro profissional	1...2...3...4...5
24. Os meus pais conversam comigo acerca de como poderá ser fantástica a minha futura vida profissional	1...2...3...4...5
25. Os meus pais dizem ter orgulho em mim quando sou bem sucedido na escola	1...2...3...4...5
26. Por vezes, eu e os meus pais ficamos entusiasmados quando conversamos acerca da excelente carreira profissional que poderei vir a ter no futuro	1...2...3...4...5
27. Os meus pais sabem que, às vezes, eu tenho alguns receios acerca da minha futura carreira	1...2...3...4...5

Anexo C: *Escala de Autoeficácia Acadêmica para Estudantes do Ensino Médio* (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2015).

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA - ENSINO MÉDIO

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a identificar a autoeficácia acadêmica de estudantes do ensino médio. Indique o quanto você se sente capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem, considerando sua experiência escolar atual, relativa à disciplina que está sendo ministrada neste momento. Marque sua resposta em uma escala de (1) a (7), considerando (1) como pouco e (7) para muito. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Por favor, não deixe itens em branco.

Agradecemos sua cooperação.

Considere a aula que está assistindo neste momento para responder as questões a seguir:		
	Quanto eu sou capaz de:	Pouco Muito
1	demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi nesta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
2	compreender o que é exigido nesta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
3	persistir nas atividades desta disciplina diante de obstáculos?	1 2 3 4 5 6 7
4	motivar-me para fazer as atividades/tarefas relacionadas a esta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
5	planejar a realização das atividades solicitadas pelo professor desta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
6	revisar o conteúdo desta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
7	preparar-me para as avaliações desta disciplina?	1 2 3 4 5 6 7
8	planejar ações para atingir meus objetivos profissionais?	1 2 3 4 5 6 7
9	estudar quando existem outras coisas para fazer?	1 2 3 4 5 6 7
10	manter-me atualizado sobre as novas tendências das profissões?	1 2 3 4 5 6 7
11	definir com segurança o que pretendo seguir como profissão dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem?	1 2 3 4 5 6 7
12	atualizar minhas informações em relação à sociedade atual?	1 2 3 4 5 6 7

Anexo D: *Escala de Exploração Vocacional Para Estudantes do Ensino Médio* (Teixeira & Dias, 2011):

Escala de Exploração Vocacional para Estudantes do Ensino Médio

Abaixo há uma série de frases que descrevem atitudes e comportamentos pessoais referentes à escolha profissional. Avalie com que frequência você se envolveu ou tem se envolvido em cada uma das situações listadas, de acordo com a chave de respostas dada. Para responder às questões considere o seu comportamento e atitudes durante os últimos seis meses.

1	2	3	4	5
Raramente ou nunca	Poucas vezes	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente ou sempre

1. Quando ouço falar sobre uma nova atividade profissional 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 profissões.	1	2	3	4	5
3. Eu tenho visitado locais de trabalho para conhecer de perto o dia-a-dia de profissões que me chamam a atenção.	1	2	3	4	5
4. Eu converso com meus pais, professores ou amigos para conhecer mais sobre as possibilidades profissionais que existem.	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 profissão, eu também busco descobrir quais são os seus possíveis aspectos negativos.	1	2	3	4	5
7. Eu procuro conversar com pessoas que trabalham em profissões que me atraem para saber mais sobre elas.	1	2	3	4	5
8. Eu tenho procurado conhecer as diversas possibilidades de atuação profissional que existem nas profissões que me interessam (coisas diferentes que um mesmo profissional pode fazer).	1	2	3	4	5
9. Eu tenho buscado informações sobre quanto ganham realmente os profissionais que atuam nas áreas que me interessam.	1	2	3	4	5
10. Eu procuro conhecer as possibilidades de crescimento profissional que existem nas profissões que me atraem.	1	2	3	4	5

11. Eu tenho procurado me informar sobre as principais dificuldades encontradas pelos profissionais das minhas áreas de interesse.	1 2 3 4 5
12. Eu tenho tentado conhecer o máximo que eu posso sobre as diversas atividades profissionais que existem na atualidade.	1 2 3 4 5
13. Eu tenho parado para pensar sobre que tipos de atividades profissionais realmente me interessam.	1 2 3 4 5
14. Eu tento me imaginar trabalhando em várias profissões para ver como eu me sinto nelas.	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. Costumo pensar sobre quais são minhas principais habilidades e limitações.	1 2 3 4 5
17. Tenho avaliado meus interesses e preferências profissionais.	1 2 3 4 5
18. Eu tenho pensado na forma como o meu passado se relaciona com a minha escolha profissional.	1 2 3 4 5
19. Eu busco refletir sobre as minhas experiências pessoais para aprender mais sobre mim mesmo.	1 2 3 4 5
20. Eu tenho me questionado sobre o que eu realmente considero importante em uma profissão.	1 2 3 4 5
21. Eu tenho refletido sobre minha história pessoal quando penso sobre o meu futuro profissional.	1 2 3 4 5
22. Eu tenho pensado sobre como o meu jeito de ser pode estar relacionado com as minhas preferências profissionais.	1 2 3 4 5
23. Eu busco distinguir o que eu realmente quero para mim (em termos profissionais) das influências que eu tenho recebido de parentes ou amigos.	1 2 3 4 5
24. Eu tenho refletido sobre como as habilidades que eu tenho combinam com as atividades profissionais que me interessam.	1 2 3 4 5

Anexo E: Carta de Apresentação e Declaração Institucional**Carta de Apresentação**

Eu, Tiago Fernandes Oliveira, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Área de Concentração de Psicologia das Organizações e do Trabalho, Linha Formação Profissional, Desenvolvimento de Carreira e Inserção no Trabalho, sob orientação da Prof. Dr^a Marúcia Patta Bardagi, apresento proposta de investigação científica que colaborará com a minha dissertação. O estudo é intitulado *“Aspectos favorecedores da transição escola-trabalho: um estudo com alunos do ensino médio técnico”*. O objetivo da pesquisa é identificar as relações entre autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório e suporte parental para a carreira com o desempenho acadêmico de alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico. Tendo em vista as ampliações na rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil e os escassos estudos conduzidos com os alunos desse nível de educação em relação ao seu desenvolvimento de carreira, considera-se que esta pesquisa possa contribuir para a maior compreensão da experiência desses estudantes.

De caráter quantitativo, o estudo tem como procedimentos a aplicação de escalas e questionários em alunos dessa instituição, além do levantamento das notas dos alunos participantes, que serão usadas para medir o desempenho acadêmico, junto à Secretaria de Registros Acadêmicos. Salienta-se que só serão levantados os dados de alunos que autorizarem ou que sejam autorizados por seus pais a participar da pesquisa. Pretende-se que a aplicação dos instrumentos ocorra em sala de aula, em horário regular, sem prejuízos ou com prejuízos mínimos às demais atividades acadêmicas dos alunos. Será solicitada autorização parental aos menores de idade para participação no estudo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e diretamente àqueles alunos que já tenham atingido a maioridade. Trata-se de um estudo de riscos mínimos, similares aos riscos habituais que qualquer estudante pode enfrentar em um dia letivo comum, como cansaço ou

aborrecimentos ao responder um questionário. Além disso, salienta-se que será garantido o sigilo das informações.

Ao concordar com a realização dessa pesquisa e com os termos, torna-te ciente de que o pesquisador manterá a segurança dos dados colhidos, de que não haverá divulgação de dados pessoais e que a confidencialidade de quaisquer dados institucionais e pessoais será mantida. Quaisquer informações colhidas nessa pesquisa serão arquivadas pelo pesquisador, ficando este responsável pela guarda e manutenção dos materiais. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em congressos e publicações científicas, resguardando-se, sempre, o anonimato das instituições e participantes. A participação institucional e pessoal nessa pesquisa é de caráter voluntário, não implicando recompensa financeira de qualquer tipo. É garantida ao representante da instituição a recusa de participar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízos a qualquer uma das partes, sendo desejável que o pesquisador seja comunicado com antecedência por meio dos contatos fornecidos na Carta de Apresentação e Autorização. As dúvidas referentes a quaisquer pontos dessa pesquisa poderão ser sanadas a qualquer momento, antes ou durante o curso do estudo.

O presente termo foi elaborado em duas vias, uma para o pesquisador e outra para a instituição.

Abaixo, seguem os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC e do pesquisador:

Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)

Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401. Telefone para contato: (48) 3721-6094.

Endereço eletrônico: <http://cep.ufsc.br/>

Pesquisador: Tiago Fernandes Oliveira

Endereço Profissional: XXXXXXXXXXX, XXXXX(SC).

Telefone para contato: (XX) XXXX-XXXX.

Endereço eletrônico: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Assinatura do Pesquisador

Declaração
Instituto Federal XXXXXXXX
Campus de XXXXX

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa “*Aspectos favorecedores da transição escola-trabalho: um estudo com alunos do ensino médio técnico*”, sob responsabilidade do mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Tiago Fernandes Oliveira, orientado pela Prof. Dra. Marúcia Patta Bardagi, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

XXXXXXXXXX, _____ de _____ 2015.

Assinatura e Carimbo da Instituição

Anexo F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, versão para alunos menores de idade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estudo: Aspectos favoráveis da transição escola-trabalho: um estudo com alunos do ensino médio técnico de SC.

Seu filho(a) e/ou menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar do presente estudo “*Aspectos favoráveis da transição escola-trabalho: um estudo com alunos do ensino médio técnico*”. A motivação para a realização dessa pesquisa é conhecer as relações existentes entre aspectos que a literatura aponta como favorecedores do desenvolvimento de carreira nesse importante período que adolescentes transitam da escola para o mundo do trabalho e/ou universidade. Como objetivos, pretende-se identificar a relação entre autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório, suporte parental para a carreira com o desempenho acadêmico de alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico.

Os alunos autorizados pelos pais a participarem do estudo responderão a questionários e escalas em sala de aula, em dia e horário previamente combinado com a instituição de ensino, e terão levantados os resultados do desempenho escolar junto às Secretarias de Registros Acadêmicos do campus.

Os benefícios diretos e de curto prazo que seu filho (a) poderá ter participando da pesquisa é ter um momento de reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a carreira dele(a), sendo que o aluno, caso tenha interesse, poderá solicitar orientação profissional ao psicólogo da instituição ou procurar auxílio de profissional externo para esse fim. Os benefícios em curto prazo da maioria das pesquisas científicas são geralmente pequenos, pois muitas vezes são necessários diversos estudos para que algum benefício maior possa ser efetivamente usufruído pela população. Já os riscos envolvendo a participação de seu filho(a) nesta pesquisa são mínimos, comparados a quaisquer atividades acadêmicas ou cotidianas normais. Dentre os riscos que podem ser esperados, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder os questionários; desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros; alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais; alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a família e consigo próprio. Dessa

forma, o pesquisador se colocará à disposição para o acolhimento e assistência psicológica, se necessária, encaminhando o(a) aluno(a) para o psicólogo da instituição ou externos disponíveis para atendimentos posteriores.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta quando ela estiver finalizada, e o participante terá direito a devolutiva, que poderá ocorrer por meio de email ou no próprio campus, por meio de cartazes ou palestras, e poderá ser disponibilizado no site da instituição o *link* para a dissertação de mestrado no site da UFSC.

A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará em qualquer penalidade ao aluno e não precisará sequer ser justificada. Seu filho(a) não será identificado em qualquer publicação posterior do estudo, sendo garantidos o sigilo, a privacidade e a identidade do menor. Apesar de todos os esforços e preocupações do pesquisador neste sentido, o sigilo poderá ser quebrado de maneira involuntária e não intencional, como em casos de roubo, furto, má-fé de terceiros ou extravio de materiais de pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas ou apresentados em congressos, sendo eles apresentados como um todo, sem qualquer identificação da instituição ou do participante, garantindo o sigilo de identidade e privacidade.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá de arcar com quaisquer custos, nem receberá vantagens financeiras para a participação. Caso o aluno e seu responsável identificarem gastos extraordinários e não esperados na pesquisa, ou sofrerem danos inesperados relacionados diretamente à participação, terão o direito de pleiteio à indenização assegurado, nos termos da lei. Você e seu filho(a) serão esclarecidos em quaisquer aspectos que desejarem acerca do estudo e ele(a) estará livre para recusar a participação a qualquer momento. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu filho(a) antes ou durante a realização da pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, quando poderão ser destruídos. Este termo de consentimento foi impresso em duas vias originais, numeradas e rubricadas, sendo uma cópia para o pesquisador e outra para você, e serão assinadas por ambos. Guarde cuidadosamente a sua cópia do TCLE, pois é um documento que fornece o contato do pesquisador e garante seus direitos e de seu filho(a). O pesquisador se compromete a cumprir integralmente a

resolução do CNS nº 466/12, que versa sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) acerca dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e procurei dirimir minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de autorizar o menor sob minha responsabilidade de participar da pesquisa, se assim eu desejar. Recebi minha via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas referentes ao estudo. O pesquisador responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

XXXXXXXX, ____ de _____ de 2016

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvida a respeito dos preceitos éticos desta pesquisa, você poderá contatar:

Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)

Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401.

Telefone para contato: (48) 3721-6094.

Endereço eletrônico: <http://cep.ufsc.br/>

Pesquisador: Tiago Fernandes Oliveira

Endereço Profissional: XXXXXXXXXXX, XXXXX(SC).

Telefone para contato: (XX) XXXX-XXXX.

Endereço eletrônico: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Anexo G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para alunos maiores de idade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estudo: Aspectos favoráveis da transição escola-trabalho: um estudo com alunos do ensino médio técnico de SC.

Você está sendo convidado(a) a participar do presente estudo “*Aspectos favoráveis da transição escola-trabalho: um estudo com alunos do ensino médio técnico*”. A motivação para a realização dessa pesquisa é conhecer as relações existentes entre aspectos que a literatura aponta como favorecedores do desenvolvimento de carreira nesse importante período que adolescentes transitam da escola para o mundo do trabalho e/ou universidade. Como objetivos, pretende-se identificar a relação entre autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório, suporte parental para o desenvolvimento de carreira e o desempenho acadêmico de alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico.

Caso você decida participar do estudo, responderá a questionários e escalas em sala de aula, em dia e horário previamente combinado com a instituição de ensino, e o pesquisador irá levantar os resultados do desempenho escolar junto às Secretarias de Registros Acadêmicos do campus.

Os benefícios diretos e de curto prazo que você poderá ter participando da pesquisa é ter um momento de reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a sua carreira, sendo que, caso tenha interesse sobre a temática, poderá solicitar orientação profissional ao psicólogo da instituição ou procurar auxílio de profissional externo para esse fim. Os benefícios em curto prazo para os participantes da maioria das pesquisas científicas são geralmente pequenos, pois muitas vezes são necessários diversos estudos para que algum benefício maior possa ser efetivamente usufruído pela população. Já os riscos envolvendo sua participação nesta pesquisa são mínimos, comparados a quaisquer atividades acadêmicas ou cotidianas normais. Dentre os riscos que podem ser esperados, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder os questionários; desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros; alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais; alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a família e consigo próprio. Dessa forma, o pesquisador se colocará

à disposição para o acolhimento e assistência psicológica, se necessários, podendo encaminhá-lo(a) para o psicólogo da instituição ou profissionais externos disponíveis para atendimentos posteriores.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta quando ela estiver finalizada, e o participante terá direito a devolutiva, que poderá ocorrer por meio de email ou no próprio campus, por meio de cartazes ou palestras, e poderá ser disponibilizado no site da instituição o *link* para a dissertação de mestrado quando ela estiver disponível no site da UFSC.

A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará em qualquer penalidade a você, e não precisará sequer ser justificada. Você não será identificado(a) em qualquer publicação posterior do estudo, sendo garantidos o sigilo, a privacidade e a sua identidade. Apesar de todos os esforços e preocupações do pesquisador neste sentido, o sigilo poderá ser quebrado de maneira involuntária e não intencional, como em casos de roubo, furto, má-fé de terceiros ou extravio de materiais de pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas ou apresentados em congressos, sendo apresentados como um todo, sem qualquer identificação da instituição ou do participante, garantindo o sigilo de identidade e privacidade.

Para participar desta pesquisa, você não terá de arcar com quaisquer custos, nem receberá vantagens financeiras para a participação. Caso você identifique gastos extraordinários e não esperados em decorrência da participação direta na pesquisa, ou sofra danos inesperados relacionados diretamente à participação, terão o direito de pleiteio à indenização assegurado, nos termos da lei. Você será esclarecido(a) em quaisquer aspectos que desejar acerca do estudo e estará livre para recusar a participação a qualquer momento. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação antes ou durante a realização da pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, quando poderão ser destruídos. Este termo de consentimento foi impresso em duas vias originais, numeradas e rubricadas, sendo uma cópia para o pesquisador e outra para você, e serão assinadas por ambos. Guarde cuidadosamente a sua cópia do TCLE, pois é um documento que fornece o contato do pesquisador e garante seus direitos de participante. O pesquisador se compromete a cumprir integralmente a resolução do CNS nº 466/12, que versa sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____, fui informado(a) acerca dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e procurei dirimir minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa. Recebi minha via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas referentes ao estudo. O pesquisador responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

XXXXXXXX, _____ de _____ de 2016

Assinatura do(a) participante

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvida a respeito dos preceitos éticos desta pesquisa, você poderá contatar:

Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)

Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401.

Telefone para contato: (48) 3721-6094.

Endereço eletrônico: <http://cep.ufsc.br/>

Pesquisador: Tiago Fernandes Oliveira

Endereço Profissional: XXXXXXXXXXX, XXXXX(SC).

Telefone para contato: (XX) XXXX-XXXX.

Endereço eletrônico: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Anexo H: Termo de Assentimento – Alunos menores de idade.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Estudo: Aspectos favoráveis da transição escola-trabalho: um estudo com alunos do ensino médio técnico de SC.

Você está sendo convidado(a) a participar do presente estudo “*Aspectos favoráveis da transição escola-trabalho: um estudo com alunos do ensino médio técnico*”. A motivação para a realização dessa pesquisa é conhecer as relações existentes entre aspectos que a literatura aponta como favorecedores do desenvolvimento de carreira nesse importante período que adolescentes transitam da escola para o mundo do trabalho e/ou universidade. Como objetivos, pretende-se identificar a relação entre autoeficácia acadêmica, comportamento exploratório, suporte parental para o desenvolvimento de carreira e o desempenho acadêmico de alunos do ensino médio integrado ao ensino técnico.

Caso você decida participar do estudo, e também tenha a anuência de seus pais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responderá a questionários e escalas em sala de aula, em dia e horário previamente combinado com a instituição de ensino, e o pesquisador terá a permissão de levantar os resultados do desempenho escolar junto às Secretarias de Registros Acadêmicos do seu campus.

Os benefícios diretos e de curto prazo que você poderá ter participando da pesquisa é ter um momento de reflexão sobre alguns aspectos que envolvem a sua carreira, sendo que, caso tenha interesse sobre a temática, poderá solicitar orientação profissional ao psicólogo da instituição ou procurar auxílio de profissional externo para esse fim. Os benefícios em curto prazo para os participantes da maioria das pesquisas científicas são geralmente pequenos, pois muitas vezes são necessários diversos estudos para que algum benefício maior possa ser efetivamente usufruído pela população. Já os riscos envolvendo sua participação nesta pesquisa são mínimos, comparados a quaisquer atividades acadêmicas ou cotidianas normais. Dentre os riscos que podem ser esperados, mesmo que em frequência mínima, são cansaço e aborrecimento ao responder os questionários; desconforto ou constrangimento ao relatar percepções de si e dos outros; alterações na autoestima provocadas por lembranças anteriores ou acontecimentos atuais; alterações de pensamentos advindos de reflexões sobre comportamentos, satisfação com a família e consigo próprio. Dessa forma, o pesquisador se colocará à disposição para o acolhimento e assistência psicológica, se

necessários, podendo encaminhá-lo(a) para o psicólogo da instituição ou profissionais externos disponíveis para atendimentos posteriores.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta quando ela estiver finalizada, e o participante terá direito a devolutiva, que poderá ocorrer por meio de email ou no próprio campus, por meio de cartazes ou palestras, e poderá ser disponibilizado no site da instituição o *link* para a dissertação de mestrado quando ela estiver disponível no site da UFSC.

A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará em qualquer penalidade a você, e não precisará sequer ser justificada. Você não será identificado(a) em qualquer publicação posterior do estudo, sendo garantidos o sigilo, a privacidade e a sua identidade. Apesar de todos os esforços e preocupações do pesquisador neste sentido, o sigilo poderá ser quebrado de maneira involuntária e não intencional, como em casos de roubo, furto, má-fé de terceiros ou extravio de materiais de pesquisa. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas ou apresentados em congressos, sendo apresentados como um todo, sem qualquer identificação da instituição ou do participante, garantindo o sigilo de identidade e privacidade.

Para participar desta pesquisa, você ou seus pais não terão de arcar com quaisquer custos, nem receberão vantagens financeiras para a participação. Caso você identifique gastos extraordinários e não esperados em decorrência da participação direta na pesquisa, ou sofra danos inesperados relacionados diretamente à participação, terá o direito de pleiteio à indenização assegurado, nos termos da lei. Você e seus pais serão esclarecidos(as) em quaisquer aspectos que desejarem acerca do estudo e estarão livres para recusar a participação a qualquer momento. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação antes ou durante a realização da pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, quando poderão ser destruídos. Este termo de assentimento foi impresso em duas vias originais, numeradas e rubricadas, sendo uma cópia para o pesquisador e outra para você, e serão assinadas por ambos. Guarde cuidadosamente a sua cópia do termo de assentimento, pois é um documento que fornece o contato do pesquisador e garante seus direitos de participante. O pesquisador se compromete a cumprir integralmente a resolução do CNS nº 466/12, que versa sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____, fui informado(a) acerca dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e procurei dirimir minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa. Recebi minha via original deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas referentes ao estudo. O pesquisador responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

XXXXXXXX, ____ de _____ de 2016

Assinatura do(a) participante

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvida a respeito dos preceitos éticos desta pesquisa, você poderá contatar:

Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)

Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401.

Telefone para contato: (48) 3721-6094.

Endereço eletrônico: <http://cep.ufsc.br/>

Pesquisador: Tiago Fernandes Oliveira

Endereço Profissional: XXXXXXXXXXX, XXXXX(SC).

Telefone para contato: (XX) XXXX-XXXX.

Endereço eletrônico: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX