



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JULIANA MARINELLI UCHIDA

**AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO  
EM ESTUDANTES CONCLUINTEs DO ENSINO SUPERIOR**

Campinas  
2017

JULIANA MARINELLI UCHIDA

**AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO  
EM ESTUDANTES CONCLUINTEs DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soely Aparecida Jorge Polydoro.

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação defendida pela aluna Juliana Marinelli Uchida, e orientada pela Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro.

**Campinas  
2017**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Uchida, Juliana Marinelli, 1976-  
Uc4a Autoeficácia na transição para o trabalho em estudantes concluintes do ensino superior / Juliana Marinelli Uchida. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

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

1. Ensino superior. 2. Autoeficácia. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Self efficacy in the transition to work within senior college students

**Palavras-chave em inglês:**

Higher education

Self-efficacy

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Soely Aparecida Jorge Polydoro [Orientador]

Roberta Gurgel Azzi

Roberto Tadeu Iaochite

**Data de defesa:** 21-08-2017

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O  
TRABALHO EM ESTUDANTES CONCLUINTE  
DO ENSINO SUPERIOR**

**Autora: Juliana Marinelli Uchida**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Soely Aparecida Jorge Polydoro

Profa Dra Roberta Gurgel Azzi

Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2017**

CHIDA, Juliana Marinelli. Autoeficácia na Transição Para o Trabalho em Estudantes Concluintes do Ensino Superior. Dissertação (Mestrado). FE/UNICAMP, 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nas premissas da Teoria Social Cognitiva, enfocando o momento da transição para o trabalho, por estudantes do ensino superior. Para tanto, se baseou no conceito de crenças de autoeficácia referentes à confiança pessoal na capacidade de organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho. Constituíram-se objetivos desta pesquisa: descrever e analisar a Escala de Autoeficácia de Transição para o Trabalho (AETT-Br), nas suas dimensões e no total; comparar os escores da escala AETT-Br, no total e em suas dimensões, segundo variáveis sociodemográficas (sexo e idade) e variáveis contextuais (curso, atividades extracurriculares realizadas durante o curso, apoio social recebido quanto à escolha e exercício de atividade remunerada). Os participantes foram 156 alunos concluintes do período noturno dos cursos de: Engenharia Elétrica (44,87%), Administração (37,18%) e de Publicidade e Propaganda (17,95%), de uma das unidades de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo. A maioria dos estudantes era do sexo feminino (61,54%) e tinha idade maior ou igual a 28 anos (41,94%). Os instrumentos utilizados foram: um Questionário Sociodemográfico e Vocacional e a escala de Autoeficácia de Transição para o Trabalho adaptada para o Brasil (AETT-Br). A coleta de dados foi feita mediante aplicação coletiva e concordância voluntária. Do total de participantes, N=156, foram considerados os resultados de 128 que responderam integralmente aos quesitos dos instrumentos aplicados. A média obtida na AETT-Br foi de 4,44, com desvio padrão de 0,70. Na dimensão de autoeficácia, na adaptação ao trabalho, os resultados se mostraram significativos quando analisadas as variáveis: (a) curso, com alunos de Publicidade e Propaganda apresentando maior média de pontos do que os de Engenharia ( $p=0,003$ ), e (b) atividade extracurricular, em que a opção de resposta “várias” indicou maior interferência do domínio estudado em relação à monitoria e iniciação científica ( $p=0,017$ ). Já na dimensão autoeficácia, na regulação emocional, foi significativo apenas o resultado referente ao apoio recebido do pai, quando analisada a resposta “nenhum apoio” comparada a “pouco apoio”, tendo a primeira apresentado maior média de pontos ( $p=0,041$ ). A autoeficácia na procura de emprego mostrou ter diferença significativa quanto à média de pontos sobre o domínio estudado, tendo os alunos de Administração maior média de pontos que os de Engenharia ( $p=0,001$ ). As demais análises referentes às dimensões da autoeficácia e as variáveis consideradas se revelaram não significativas. Os resultados sugerem a necessidade de ampliação dos estudos sobre esse processo de transição de vida, seja pela adição de novas variáveis, seja pelo aprofundamento ou desdobramento das aqui estudadas. Tais ampliações poderão ser acompanhadas de recomendações para o aperfeiçoamento das condutas de gestão das instituições de ensino superior.

**Palavras-chave:** ensino superior, autoeficácia na transição para o trabalho, estudantes concluintes.

UCHIDA, Juliana Marinelli. Self-efficacy in the transition to work within senior college students. Master (Dissertation). FE/UNICAMP, 2017.

## ABSTRACT

This research was developed based on assumptions pertaining the Social Cognitive Theory and focusing on the moment of transition to work by senior college students. It was based on the concept of self-efficacy beliefs, regarding personal trust in one's ability to organize and execute job search actions and adaptation to the world of work. Objectives of this research were: to describe and analyze the Transition-to-Work Self-Efficacy Scale adapted to Brazilian reality (AETT-Br) in its dimensions and in total; to compare AETT-Br scores in total and in its dimensions according to social and demographic variables (gender and age) and according to contextual variables (course, extracurricular activities carried out during the course, social support received and the performance of remunerated activities by the students). Participants were 156 senior college students attending to night courses of Electrical Engineering (44.87%), Business Management (37.18%) and Advertising (17.95%) in one of the units of a private University in the State of São Paulo, Brazil. Most of the students were female (61.54%) and aged 28 or more (41.94%). The instruments used were a Social, Demographic and Vocational questionnaire and the Transition-to-Work Self-Efficacy Scale adapted to Brazilian reality (AETT-Br). Data collection was performed by applying the instruments collectively and under voluntary agreement. Among the participants, N=156, only the results of 128 were considered, those who fully responded to the requirements of the instruments applied. The average obtained in AETT-Br was 4.44, with standard deviation equal to 0.70. The dimension of self-efficacy in adaptation to work shows significant results when analyzed against the variables (a) course, with students of Advertising featuring highest average points than those of Engineering ( $p=0.003$ ) and (b) extracurricular activity, where the option to the answer "several" indicated greater interference from the field studied in relation to peer-tutoring and undergraduate research ( $p=0.017$ ). On the emotional-adjustment self-efficacy scale, only the result for the support received from the father was significant when the response "no support" was compared to "little support", with the former presenting the highest average points ( $p=0.041$ ). The employment-seeking self-efficacy dimension presented significant difference with regard to the average score on the studied domain, with Business Administration students outscoring Engineering students ( $p=0.001$ ). The remaining analyses regarding the self-efficacy dimensions and the variables considered were not significant. The results suggest the need for expanded studies on this life transition process, either by adding new variables, or by unfolding and further developing what is studied here. Such extensions may be followed by recommendations aiming at the managerial improvement of higher education institutions.

**Keywords:** higher education, transition to work, self-efficacy, senior students.

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho à minha filha Cecília, que nasceu durante meus estudos e que tanto me ensinou com sua FORÇA e CORAGEM.*

## AGRADECIMENTOS

O percurso foi longo, desafiador, e muito rico para minha história pessoal. Mas sem a contribuição fundamental destas pessoas, não seria possível a realização deste trabalho:

À Profa. Dra. Soely A. Jorge Polydoro, que me acolheu e incansavelmente me ajudou a manter meu sentido de autoeficácia para finalizar este trabalho. Meus sinceros agradecimentos pelo privilégio de tê-la como orientadora e professora, tão sensível ao meu caminhar pela pós-graduação. Minha gratidão!

À minha mãe, Eliana, que esteve ao meu lado em todos os momentos de minha vida. Pela generosidade em cuidar de minha filha em minhas ausências. Eterna gratidão por ser minha mãe!

Aos meus tios Carlos e Beth, por acompanharem minha formação pessoal e intelectual. Vocês sempre comigo apoiando, acalmando e fortalecendo. Poucas são as palavras que expressam minha gratidão por tê-los em minha vida. Obrigada!

Às Profas. Dra. Roberta Gurgel Azzi e Profa. Dra. Daniela Couto Guerreiro Casanova, pelas importantes orientações e contribuições em meu exame de qualificação.

Agradeço à querida Bárbara Palmero, por contribuir tão assertivamente para encontrar meu caminho profissional na Educação e que me faz tão realizada. Meus sinceros e profundos agradecimentos!

À Profa. Dra. Elisabeth Mercuri, pelas importantes vivências no PES, minha admiração e respeito.

Agradeço à Profa. Dra. Roberta Azzi, pela valiosa contribuição durante meu percurso. Suas palavras em momentos delicados foram motivadoras e fundamentais. Privilégio em tê-la como professora e também fazendo parte deste trabalho. Obrigada!

Agradeço aos amigos do PES na minha jornada de mestrado, em especial as colegas Profa. Dra. Eduarda Emílio e Profa. Dra. Marilda Aparecida Dantas Graciola, sempre tão carinhosas e solícitas com minhas inquietações e dúvidas. Vocês são especiais!

À direção da Faculdade sediadora da pesquisa realizada neste trabalho, em especial à Coordenadora Acadêmica, Profa. Ms. Simone Cury A. Andery Pinto.

Aos colegas Coordenadores da Faculdade sediadora da pesquisa realizada neste trabalho, Profa. Sabrina Sanfelice, Prof. Jose Eduardo Miguel e Prof. Fernando Cesar Batistel, que autorizaram a realização da pesquisa em seus respectivos cursos.

Aos alunos que, de aprendizes, tornaram-se amigos e que são minha maior motivação para continuar e amar essa profissão.

A Deus, que sempre esteve comigo e me mostrou o caminho até aqui para realizar este sonho.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) – Brasil – 2005-2015 .....	21
Quadro 2 – Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2005-2015 .....	22
Quadro 3 – Número de concluintes em cursos de graduação, nas redes pública e privada – Brasil – 2005-2015.....	23
Quadro 4 – Renda relativa dos trabalhadores com educação superior, por nível de educação superior (2013) .....	24
Quadro 5 – Resultados gerais nas dimensões e no total da AETT-Br, referências estatísticas de significância das variáveis sociodemográficas e contextuais .....	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Efeitos Líquidos da Universidade: Principais Descobertas .....	30
Tabela 02 – Análise descritiva por curso e total .....	79
Tabela 03 – Análise descritiva por faixa etária e total .....	79
Tabela 04 – Atividades extracurriculares referidas pelos participantes (n=156) ...	81
Tabela 05 – Apoio dos pais à escolha profissional (n=156) .....	81
Tabela 06 – Classificação do desempenho acadêmico (n=152) .....	81
Tabela 07 – Resultados do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov para os escores da escala AETT-Br ( $P \geq 0,050$ ).....	86
Tabela 08 – Análise descritiva da autoeficácia na transição para o trabalho no total e por dimensões (N=128) .....	87
Tabela 09 – Resultados do teste Mann-Whitney, diferenças segundo o sexo dos participantes, por dimensão e no total (N=128) .....	88
Tabela 10 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças segundo a faixa etária dos participantes, por dimensão e no total (N=127) .....	91
Tabela 11 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças segundo os cursos dos participantes, por dimensão e no total (N=128) .....	92
Tabela 12 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças segundo as atividades extracurriculares dos participantes, por dimensão e no total (N=128) .....	95
Tabela 13 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças percebidas pelos participantes quanto ao apoio recebido do pai, por dimensão e no total (N=128) .....	97
Tabela 14 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças percebidas pelos participantes quanto ao apoio recebido da mãe, por dimensão e no total (N=128) .....	99
Tabela 15 – Resultados do teste Mann-Whitney, diferenças segundo o exercício ou não de atividade remunerada pelos participantes, por dimensão e no total (N=128) .....	101

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Desenvolvimento de Interesses de Lent e colaboradores..	47
Figura 2 – Modelo de Desenvolvimento de Escolhas de Lent e colaboradores. ...	49
Figura 3 – Modelo de Desempenho de Lent e colaboradores.....	50
Figura 4 – Tarefas evolutivas presentes no momento da transição para o mundo do trabalho, baseado na descrição de VIEIRA e COIMBRA, 2006. In: PELISSONI, 2007. ....	51
Figura 5 – Modelo sociocognitivo de transição para o trabalho.....	52

## LISTA DE SIGLAS

Apoio Social / *Social Support Appraisal* – SSA

Autoeficácia na Transição para o Trabalho – AETT

Autoeficácia na Transição para o Trabalho adaptada à realidade brasileira – AETT-Br

Bateria Fatorial de Personalidade – BFP

Escala de Comportamentos de Exploração de Carreira – ECC

Escala de Gerenciamento Proteano de Carreira para Universitários – EGPC-U

Expectativas de Resultados Face à Atividade de Procura de Emprego – ERAPE

Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del-Prette

Inventário de Transição de Carreira – ITC

Instituições de Ensino Superior – IES

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

Objetivos de Investimento Profissional – OIP

Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional-USP – PRODIPUSP

Resultados do Processo de Exploração Vocacional – RPEV

Satisfação do Percurso Acadêmico-Profissional – SPAP

Satisfação no Trabalho – ST

*Social Cognitive Career Theory* – SCCT

Teoria Social Cognitiva – TSC

Teoria Social Cognitiva de Carreira – TSCC

Treinamento de Habilidades Sociais – THS

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	16
1. CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR .....	21
1.1 Educação superior: objetivos e cenário nacional .....	21
1.2 O estudante no ensino superior .....	25
2. TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MUNDO DO TRABALHO .....	32
3. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR .....	54
4. OBJETIVOS .....	77
Objetivo Geral .....	77
Objetivos Específicos .....	77
5. MÉTODO .....	78
5.1 Participantes .....	78
5.2 Instrumentos .....	81
5.3 Procedimentos para obtenção de dados .....	85
6. RESULTADOS .....	86
6.1 Análise da autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas suas dimensões .....	87
6.2 Autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões segundo variáveis sociodemográficas .....	88
6.2.1 Distribuição dos resultados por sexo dos participantes .....	88
6.2.2 Distribuição dos resultados por idade dos participantes .....	90
6.3 Autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões segundo variáveis contextuais .....	92
6.3.1 Distribuição dos resultados quanto ao curso de origem dos participantes .....	92
6.3.2 Distribuição dos resultados quanto às atividades extracurriculares realizadas pelos estudantes .....	93
6.3.3 Distribuição dos resultados conforme percepção de apoio recebido do pai .....	96
6.3.4 Distribuição dos resultados conforme percepção de apoio recebido da mãe .....	98
6.3.5 Distribuição dos resultados conforme o exercício de atividade remunerada pelos participantes .....	100
7. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....	102
7.1 Autoeficácia na transição para o trabalho dos estudantes concluintes .....	104
7.2 Autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões segundo variáveis sociodemográficas .....	107

7.2.1 Resultados conforme o sexo dos participantes .....	107
7.2.2 Idade .....	108
7.3 Autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões segundo variáveis contextuais .....	109
7.3.1 Resultados conforme o curso dos participantes .....	109
7.3.2 Resultados conforme as atividades extracurriculares dos participantes	112
7.3.3 Resultados conforme o Apoio Social percebido de pai e mãe .....	114
7.3.4 Resultados conforme o exercício de atividade remunerada.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS .....	121
ANEXOS .....	131
ANEXO A – Questionário Sociodemográfico e Vocacional (Baseado em BARDAGI, 2007) .....	132
ANEXO B – Termo de Consentimento.....	135

## APRESENTAÇÃO

Alunos concluintes do ensino superior – com diferentes expectativas quanto a seu ingresso no mundo do trabalho – acabam por questionar, até com certo desencanto e receio, o que ocorrerá no dia após sua formatura. Anos de dedicação a uma faculdade podem não ser sinônimo de emprego ou mesmo de conforto profissional, haja vista a quantidade de recém-formados sem trabalho.

Entendo ser fundamental, para dar conta de um conjunto tão sensível de indagações e questionamentos, que aqueles que atuam como docentes desses alunos (e a própria instituição, no seu todo), disponham de um conjunto sistematizado de observações, análises e reflexões sobre questões tão críticas e tão inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e do percurso e transição para o mundo do trabalho.

Algumas questões que surgem em minha vivência cotidiana com alunos concluintes, como docente de uma instituição de ensino superior, indicam que as respostas a eles oferecidas quando do surgimento de dúvidas e expectativas, referentes ao final do curso, necessitam ser respaldadas por um conhecimento que vai muito além do senso comum.

O que pode (ou deve) ser feito, para dar guarida a diferentes sentimentos desses alunos, diante de situações que tornam esse momento de passagem importante, complexo e aparentemente solitário? Existem componentes cognitivos facilitadores que coexistam nesse momento de transição dos estudantes para o mundo do trabalho e que possam ser impulsionados? Essas são algumas questões de inquietude pessoal, que esta pesquisa pretende abordar.

Acredito que o processo de formação, em qualquer espaço educacional, não deva se restringir ao “oferecimento” do acesso ao conhecimento técnico e analítico de uma determinada área, mas deva, isto sim, promover o desenvolvimento de cada um. Isso pressupõe uma ação na formação mais abrangente em relação à população estudantil. Para Gondim (2002) a universidade está sendo solicitada a assumir não apenas o papel de instruir, como o de preparar profissionais para atender à nova realidade laboral.

A trajetória na universidade vem a ser, portanto, um momento decisivo dentro da perspectiva do desenvolvimento profissional. Vieira (2008, p. 3) afirma que a transição para o mundo do trabalho, após a conclusão do curso superior,

“constitui-se como um processo enquadrado na estrutura mais global do desenvolvimento vocacional que decorre ao longo do percurso vivencial do indivíduo, sua relação com o trabalho e com a formação”.

As dificuldades em conseguir emprego, que os jovens começaram a sentir com maior intensidade nos últimos anos, levam-nos a perceber a noção de transição para o mundo do trabalho como um percurso contínuo entre educação e trabalho/emprego em que, quanto mais completa a formação inicial, melhor seria o emprego obtido. Segundo Soares (2002), especificamente para os jovens das classes média e alta, parece não existir outra forma de profissionalização ou inserção no mercado de trabalho, senão por meio da finalização universitária.

O mercado de trabalho, no entanto, apresenta-se cada vez mais exigente, demandando não apenas mão de obra qualificada, mas pessoas com habilidades diversificadas, como as ferramentas comportamentais, além de flexibilidade e autonomia para definir e dirigir a própria trajetória profissional. Experiências relevantes para agir em situações de imprevisibilidade – realidade a que estão sujeitas as organizações contemporâneas, e que caracterizam o atual mundo do trabalho – também são esperadas do novo profissional.

Em vista desse cenário, aumenta o sentimento de responsabilidade dos alunos, e predominam os sinais de impotência e a sensação de pouco saber como enfrentar o mundo do trabalho, conforme apontado por Melo-Silva & Reis (1997). Santos, Mognon e Joly em recente estudo (2011) apontam que, em decorrência dos novos ajustes no cenário profissional, “várias são as fontes de preocupação, como o número elevado de recém-graduados e a proliferação de situações de desemprego e subemprego” (p. 198). A respeito desta incerteza os alunos costumam se sentir sozinhos, isolados, além de incapazes de fazer a transição entre ser estudante e ser profissional (TEIXEIRA & GOMES, 2004; UVALDO, 1995). Tais aspectos mencionados retratam o grande medo de sair da faculdade por parte dos universitários recém-formados.

Existem, no entanto, algumas diferenças individuais no que se refere ao engajamento dos jovens nas atividades relativas à carreira e à sua percepção deste delicado momento de transição. Isso pode ser devido, entre outros fatores, às características de percepção do indivíduo acerca de sua capacidade para lidar com determinadas exigências do mundo profissional.

Conforme destaca Vieira (2008, p. 5):

o comportamento humano não pode ser estudado somente em termos de fatores psicológicos, ou seja, para um maior conhecimento do comportamento humano, torna-se necessário recorrer a uma perspectiva causal integrada, na qual as influências sociais operam através de processos pessoais que produzem determinadas ações. (Vieira, 2008, p. 5)

Observa-se, portanto que questões psicológicas não são suficientes para o estudo dos fenômenos no momento de transição para o mundo do trabalho. Essa afirmação sustenta-se no pressuposto da Teoria Social Cognitiva, em que o funcionamento humano é resultado da interação bidirecional entre aspectos biopsicológicos do indivíduo, seu comportamento e o ambiente em que ele está inserido (BANDURA, 2008).

A autoeficácia, constructo psicológico central da Teoria Social Cognitiva, do psicólogo canadense Albert Bandura, é tida como a crença que o indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade (BANDURA, 2006; PAJARES E OLAZ, 2008). Dessa forma, sua crença pode afetar suas escolhas e o desempenho mediante a transição para o mundo do trabalho. Esse constructo não se refere às habilidades de uma pessoa de forma objetiva, mas sim à percepção que ela desenvolve sobre as mesmas (LENT et al., 1994).

Neste trabalho, serão utilizadas como sinônimas as expressões “crenças de autoeficácia”, “percepção de eficácia” e “autoeficácia percebida”, já que são utilizadas da mesma maneira nos estudos sobre autoeficácia aqui referidos. Um exemplo do uso de tais expressões pode ser visto nas discussões feitas por Azzi e Polydoro (2006), ao apresentarem a evolução do constructo de autoeficácia.

No campo do desenvolvimento profissional, a Teoria Social Cognitiva serviu como base para a formulação da Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) (LENT et al., 1994). Esta foi elaborada na tentativa de explicar de forma mais completa os fenômenos pertencentes ao campo do desenvolvimento vocacional. A TSCC enfatiza o período de ingresso na vida profissional, no qual o indivíduo está começando a desenvolver seus interesses e realizando as primeiras escolhas vocacionais (LENT et al., 1994). Segundo tais autores, é nessa etapa, situada no final da adolescência e no início da vida adulta, que

ocorrem a preparação para a carreira e a implementação das escolhas vocacionais.

O determinismo recíproco, constructo nuclear da TSC de Bandura (BANDURA, 1977; LENT et al., 1994), também é destacado pela TSCC, já que a construção da trajetória profissional é compreendida não como um processo unidirecional, mas como algo que ocorre a partir da interação dinâmica entre aspectos pessoais do indivíduo, o ambiente e seu comportamento.

Demais conceitos da Teoria Social Cognitiva foram enfatizados na TSCC devido à importância para o campo do desenvolvimento de carreira, como a autoeficácia, as expectativas de resultado e as metas estabelecidas (LENT et al., 1994). A autoeficácia, como já foi mencionado, refere-se à percepção do indivíduo sobre sua capacidade para realizar planos de ação e alcançar objetivos específicos (BANDURA, 2006). No contexto do ensino superior, as crenças de autoeficácia na transição de alunos concluintes para o mundo do trabalho foi tema de diversos estudos já publicados, e alguns deles encontram-se resumidamente apresentados nesta pesquisa, tendo em vista o interesse da autora em estudar tais crenças.

Frente a um mercado de constantes mudanças, os alunos concluintes são conduzidos a desafios de eficiência e eficácia que colocam à prova sua inserção no mundo do trabalho. De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004), a procura das empresas por indivíduos polivalentes, capazes de resolver problemas complexos, assumir riscos e enfrentar desafios sem receio de errar expõe os recém-formados a cada vez mais exigências.

Por outro lado, o estudo da autoeficácia mostra que não basta ao indivíduo ser capaz. É preciso que ele acredite em sua capacidade para obter sucesso e se enquadrar nessas condições. O comportamento escolhido, o esforço e a persistência são, em grande parte, dependentes da percepção de eficácia que o aluno tem de si mesmo.

Nesse contexto de incertezas e de novas demandas profissionais, os estudos sobre autoeficácia podem ser relevantes às instituições de ensino superior que se propõem a preparar e auxiliar o aluno para tal momento.

Considerando que a crença de eficácia pode ser considerada uma variável que afeta o modo como esses alunos encaram a transição para o mundo do

trabalho, o presente estudo se propõe a investigar elementos que possam estar associados às crenças de autoeficácia dos alunos concluintes.

A possibilidade de realizar tal estudo dentro de uma faculdade particular fez surgirem as seguintes questões: Quais os níveis de autoeficácia dos alunos concluintes? Qual a relação entre as variáveis sociodemográficas e os níveis de autoeficácia dos alunos concluintes? Qual a relação entre as variáveis contextuais e a autoeficácia dos alunos concluintes?

Para tanto, instaurou-se o processo formal de construção deste trabalho de pesquisa, que se apresenta assim organizado: a introdução faz uma breve apresentação do contexto de formação do ensino superior, com informações sobre a educação superior, seus objetivos e cenário nacional, o estudante do ensino superior, a finalização do curso e o mundo do trabalho. Em um segundo tópico, discute-se a transição do ensino superior para o mundo do trabalho, com destaque para a perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC), as contribuições gerais da teoria desenvolvida por Albert Bandura, os marcos representativos para a discussão da transição para o trabalho, com ênfase no constructo de autoeficácia e estudos pertinentes ao tema da pesquisa em questão.

Na sequência, são apresentados os objetivos do estudo, o percurso metodológico de coleta e análise dos dados, a discussão e conclusões dos resultados obtidos, as considerações finais, as referências e os anexos.

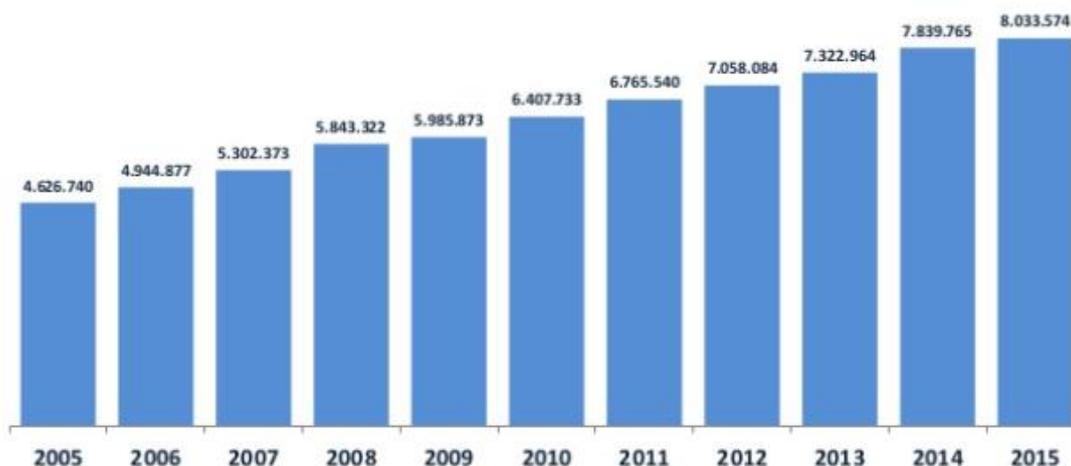
## 1. CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

### 1.1 Educação superior: objetivos e cenário nacional

Dados recentes sobre a educação superior no Brasil indicam que, nessa etapa educacional, vivemos em um momento em que temos que lidar com a dualidade: de um lado o grande investimento e aparecimento de novas modalidades nessa fase da educação (a distância, tecnológicos); e de outro, a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do ensino superior (FRANCO, 2008).

Dados do Censo da Educação Superior de 2015, obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registraram 2.364 Instituições de Ensino Superior (IES). Desse total, 12,5% são públicas e 87,5% das instituições são privadas. Em 2015, a matrícula na educação superior (graduação e sequencial) superou os 8 milhões de alunos. Registraram-se 8.027.297 matrículas no total, um aumento de 2,5% em relação ao ano anterior, das quais 6.075.152 em IES privadas (76% da totalidade de matrículas). Esse número revela que, a cada quatro estudantes de graduação, três estudam em instituições privadas. O Quadro 1, abaixo, revela a evolução das matrículas na educação superior nos últimos dez anos:

**Quadro 1 – Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) – Brasil – 2005-2015**

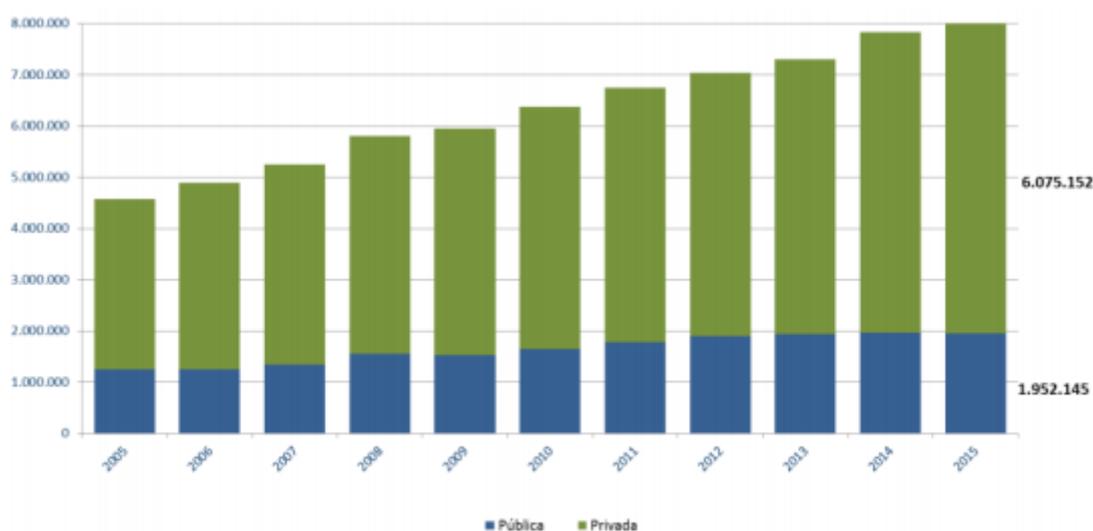


Fonte: Notas Estatísticas Censo da Educação Superior, ano 2015, p.05.

Entre 2005 e 2015, a matrícula na educação superior aumentou 75,7%. Para Franco (2008) o aumento expressivo do número de matrículas no ensino superior deve-se, em grande parte, à ampliação do número de concluintes do ensino médio em todo o Brasil. Esse mesmo autor acrescenta que não apenas os recém-saídos do ensino médio compõem a população acadêmica ingressante no ensino superior brasileiro: cerca de 25 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, que há muito haviam concluído o ensino médio e nunca ingressado no ensino superior, hoje também representam demanda de ingresso nas carreiras da educação superior. “Este cenário aponta para uma provável permanência da expansão quantitativa da educação superior”, como afirma Franco (2008, p. 58).

O mesmo levantamento estatístico do INEP (2015) demonstra que a tendência de crescimento do número de matrículas desacelerou em 2015 em relação ao ano de 2014, com uma pequena queda na rede pública, como podemos verificar no Quadro 2.

**Quadro 2 – Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2005-2015**

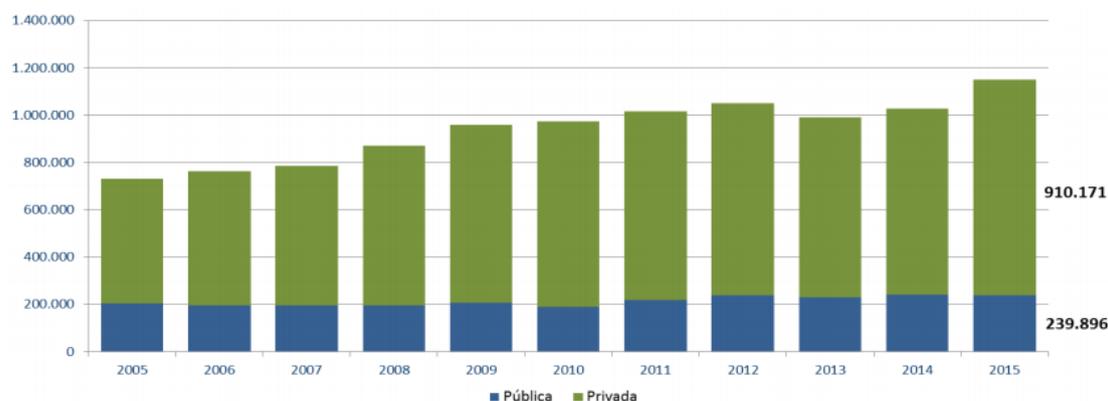


Fonte: Notas Estatísticas Censo da Educação Superior, ano: 2015, p. 5.

Este quadro revela, ainda, que o crescimento do número de matrículas foi 2,5% de 2014 para 2015, sendo 3,5% na rede privada e uma queda de 0,5% na rede pública. As matrículas de graduação da rede privada alcançaram, em 2015, a maior participação percentual dos últimos anos, 75,7% do total.

Outro dado significativo se refere ao número de estudantes concluintes no ensino superior brasileiro. De acordo com o Censo de 2015 mais de um milhão e cem mil estudantes concluíram a educação superior. Entre 2014 e 2015, o número de concluintes na rede pública diminuiu 0,8%; já na rede privada a variação foi um aumento de 15,9%. No período de 2005 a 2015, o maior aumento percentual do número de concluintes em cursos de graduação se deu na rede privada com 72,8%, enquanto na pública esse crescimento foi de 17,8%, conforme revela o Quadro 3.

**Quadro 3 – Número de concluintes em cursos de graduação, nas redes pública e privada – Brasil – 2005-2015**



Fonte: Notas Estatísticas Censo da Educação Superior, ano: 2015, p. 13.

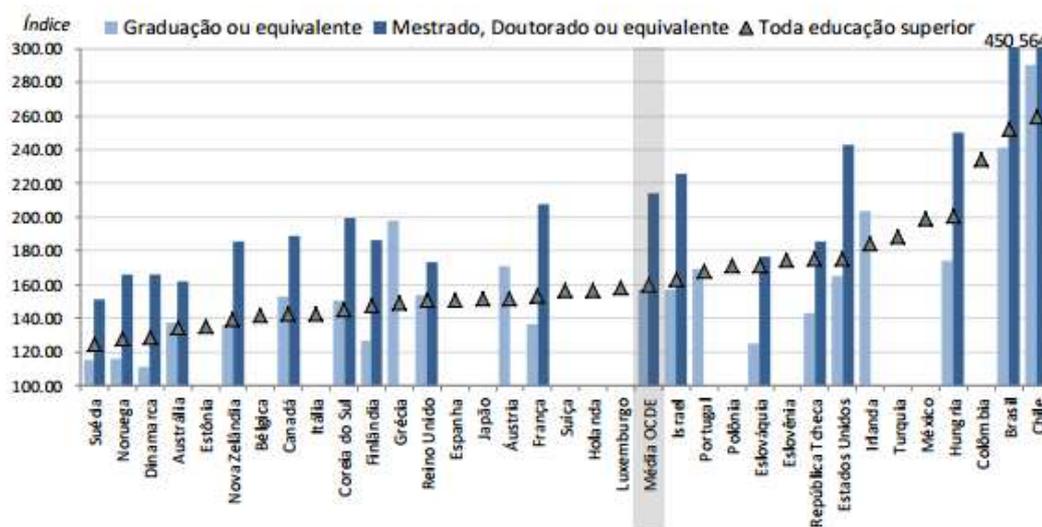
Segundo estudo intitulado “Panorama sobre Educação 2015” (*Education at a Glance 2015*), que fornece informações sobre o estado da educação ao redor do mundo, o Brasil aumentou a parcela de sua população com um diploma de ensino superior, embora esse aumento venha ocorrendo em um ritmo lento. Entre 2009 e 2013, a parcela da população com idade entre 25 e 64 anos que concluiu o ensino superior aumentou três pontos percentuais, alcançando 14% em 2013. Entre as faixas etárias, são quatro pontos percentuais de diferença entre o percentual de diplomados do ensino superior com idade de 55 a 64 anos e os com idade de 25 a 34 anos.

De uma forma geral, as evidências reunidas por essa pesquisa nas últimas décadas têm demonstrado que o ensino superior eleva a expectativa de renda e promove maior empregabilidade aos concluintes. O relatório aponta que indivíduos com idades entre 25 e 64 anos que tenham diploma de educação

superior ganham em média 141% a mais que os trabalhadores que só têm ensino médio. (*Education at a Glance 2015*)

O Quadro 4 apresenta a renda relativa dos trabalhadores com educação superior dos 34 países membros da OCDE, assim como de alguns países parceiros e do G20.

**Quadro 4 – Renda relativa dos trabalhadores com educação superior, por nível de educação superior (2013)**



Nota: Educação superior inclui cursos sequenciais, graduação, mestrado, doutorado ou diplomas equivalentes.

1. Austrália, Canadá, Finlândia, Japão, México, Polónia, Espanha: Ano de referência 2012.

2. Bélgica, Brasil, Estônia, Luxemburgo, Suíça: Índice 100 se refere a combinação entre os níveis de escolarização 3 e 4 da classificação do ISCED 2011.

3. Chile, França, Itália: Ano de referência 2011.

4. Reino Unido: Dados de escolarização de nível médio inclui a conclusão de um padrão e volume suficiente de programas que seriam classificados individualmente como programas intermediários de ensino médio (18% dos adultos estão nesse grupo).

5. Japão, México, Holanda, Polónia: Índice 100 se refere a combinação entre os níveis de escolarização 3 e 4 da classificação do ISCED 97.

6. Áustria: Dados de mestrado, doutorado ou equivalente estão incluídos em dados de graduação ou equivalente.

7. Holanda: Ano de referência 2010.

8. Irlanda, Turquia: Renda líquida do imposto de renda

Os países estão classificados em ordem crescente de acordo com a renda relativa dos trabalhadores com idade entre 25 e 64 anos com educação superior.

Fonte: OCDE. Tabela A6, 1ª.

No entanto, a relevância da conclusão não pode ser restrita, mesmo que importante, ao aumento do nível de renda dos formados. Como referido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outras finalidades da educação superior, deve-se estimular “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, Lei 9394, 1996, art. 43, I). A Conferência Mundial de Ensino Superior de 2009 (UNESCO-Paris) definiu como responsabilidade da educação superior aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa em busca de soluções; o que contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem-estar social.

Emerge, então, a preocupação com o estudante universitário e a inquietação em relação ao seu desenvolvimento integral, para atingir a excelência pessoal e preparo para exercer um papel atuante na sociedade.

No decorrer do desenvolvimento vocacional, a passagem pelo ensino superior é quase uma unanimidade nas expectativas dos adultos jovens. A formação integral no processo educativo envolve promover não apenas a formação intelectual, mas o desenvolvimento de habilidades que serão utilizadas em suas vivências diárias, com resultados instáveis e aperfeiçoáveis (MACHADO, 2007). Conforme citam Almeida e Soares (2003), essa formação mais ampla envolve o *“sistema de valores, a definição de projetos de carreira, a aquisição e o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, liderança e empreendedorismo”* (p. 17). Ainda, ao afirmar que a universidade deve priorizar a educação geral, Santos Filho (2010) considera que a educação superior deve buscar realizar propósitos como auxiliar os estudantes em sua formação profissional útil à sociedade, a exercer a cidadania e ajudá-los a compreender a sociedade e partilhar a cultura comum ocidental.

Santos Filho (2010, p. 9) também aponta que a educação geral, em uma sociedade democrática moderna deveria realizar os seguintes objetivos:

(1) transmitir às novas gerações o que há de mais válido da herança cultural da humanidade; (2) oferecer aos jovens e adultos a possibilidade de compreensão da cultura de seu tempo e de seu país; (3) fornecer as bases teóricas dos principais ramos do saber; (4) fornecer as bases metodológicas dos principais campos do conhecimento; (5) desenvolver nas pessoas habilidades ou competências básicas para o enfrentamento dos desafios do futuro (SANTOS FILHO, 2010, p. 9).

A seguir, serão apresentadas considerações sobre a importância desse momento na vida estudantil.

## **1.2 O estudante no ensino superior**

A literatura que investiga a maneira como a universidade afeta a vida dos estudantes está se expandindo consideravelmente. Pesquisadores brasileiros que investigam a população universitária consideram diversas pesquisas internacionais que refletem a preocupação com o desenvolvimento global dos estudantes ao longo do curso e o impacto da universidade sobre esse processo

(GUERREIRO-CASANOVA e POLYDORO, 2010; SANTOS, NORONHA, AMARO, e VILLAR, 2005).

Mais do que refletir alterações pessoais, profissionais e sociais nos estudantes, a literatura tem demonstrado que o tempo no ambiente acadêmico provoca um vasto conjunto de mudanças elucidadas por meio tanto de atividades acadêmicas como não acadêmicas, obrigatórias ou não obrigatórias (ASTIN, 1993; PASCARELLA e TEREZINI, 2005).

Ao abordar o desenvolvimento dos alunos no ensino superior, parte-se do pressuposto de que os estudantes universitários assumem uma relação de envolvimento com o ambiente acadêmico. Este, por sua vez tem se revelado importante para esse desenvolvimento, ao oferecer o convívio social e seus desafios (ASTIN, 1993; BOWEN, 1977; PASCARELLA e TEREZINI, 2005).

Astin (1999, p. 518) considera como envolvimento do aluno:

a quantidade de energia física e psicológica que o aluno dedica à experiência acadêmica. Assim, um aluno altamente envolvido é aquele que, por exemplo, dedica considerável energia ao estudo, gasta muito tempo no *campus*, participa ativamente das organizações estudantis e interage frequentemente com membros do corpo docente e outros estudantes (ASTIN, 1999, p. 518).

Para esse autor, o desenvolvimento ou mudança não será mera decorrência do impacto da universidade sobre os estudantes, mas dependerá da quantidade de tempo e energia investidos pelo aluno, promovendo sua interação com outros membros da comunidade (por exemplo, pares e professores) e servindo para “conectá-lo” à instituição.

Em uma construção teórica acerca do desenvolvimento estudantil, Astin (1996) apresentou o modelo I-E-O (*input-environment-outcome*). O primeiro elemento, os *inputs* de um aluno, envolve características do estudante no ingresso à universidade, tais como sua demografia, seus antecedentes e quaisquer experiências anteriores. O segundo é o *ambiente* do aluno, referindo-se a intervenções institucionais, incluindo programas educacionais e experiências de estudantes (as pessoas, relacionamentos, políticas e culturas com que o estudante se depara no ambiente universitário). Por fim, há os *resultados*, que se referem às realizações do aluno, seu desenvolvimento ou crescimento (ASTIN, 1991; PASCARELLA e TEREZINI, 1991, 2005).

Astin (1999) também criou cinco suposições básicas sobre o envolvimento estudantil. Ele argumenta que o envolvimento requer um investimento de energia psicossocial e física, que o envolvimento é contínuo, que a quantidade de energia investida varia de estudante para estudante e que o mesmo estudante manifesta diferentes graus de envolvimento em diferentes objetos e em diferentes momentos. Em terceiro lugar, aspectos do envolvimento podem ser qualitativos e quantitativos. Em seguida, a quantidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal dos alunos associados a qualquer programa educacional é diretamente proporcional à qualidade e quantidade de envolvimento dos alunos nesse programa. Por fim, que a eficácia de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada à capacidade dessa política ou prática para aumentar o envolvimento do aluno (ASTIN, 1999).

Entre outras pesquisas a respeito dessa temática, destaca-se o trabalho dos professores Ernest Pascarella e Patrick Terenzini, autores americanos, sobre o impacto da universidade em estudantes e sua permanência no ensino superior. Eles são autores de duas extensas revisões da literatura, publicadas sob o título de *How College Affects Students*, em 1991 e 2005. O segundo volume agrupa uma revisão de suas primeiras conclusões, a partir da grande expansão dos estudos sobre o estudante posteriormente à primeira edição, unida a uma síntese do que pesquisaram desde 1990 sobre a universidade e suas influências no estudante (PASCARELLA e TEREZINI, 2005).

Com a manutenção do compromisso de sintetizar as informações sobre o impacto da universidade, em 2016 foi lançado o terceiro volume dessa coletânea. Essa nova revisão, inclui artigos publicados entre 2002 e 2013, e alguns publicados em 2014, totalizando mais de 10 mil fontes bibliográficas (MAYHEW; ROCKENBACH; BOWMAN et al., 2016).

Na avaliação desses autores, desde o primeiro volume publicado em 1991, alguns termos e definições “amadureceram” (MAYHEW; ROCKENBACH; BOWMAN et al., 2016). Com o advento da educação à distância, o aumento do número de faculdades privadas e a volumosa criação de cursos *on-line*, o termo “universidade”, por exemplo, expandiu seus limites e tornou-se mais inclusivo do que antes. Dessa forma, com o ensino superior ampliando seu alcance, seus efeitos são mais difíceis de serem abordados, segundo os autores.

Mayhew; Rockenbach; Bowman et al. (2016), nessa nova edição, também apresentam a questão sobre *quem eram e quem são* os estudantes, considerando que as características demográficas rapidamente mudam, o que forçou os autores a redefinirem o que chamavam, de *estudantes tradicionais*, em especial os norte-americanos, que são o foco de estudo. Aspectos como raça ou orientação sexual podem afetar o que os autores chamam de “interseção de identidades” e, devido a isso, é importante estar ciente de como as percepções de identidade estão profundamente enraizadas na história, cultura e estrutura social sistêmica dos vários contextos pós-secundários internacionais revisados (MAYHEW; ROCKENBACH; BOWMAN et al., 2016).

Os mesmos autores também revisam o conceito de estudantes em idade “tradicional” para o ensino universitário (utilizada na versão de 2005) que, segundo os mesmos, agora são minoria na educação superior, apoiando o que as literaturas nacional e internacional relativas aos estudantes universitários defendem a respeito do aumento progressivo de estudantes definidos como em idades “não tradicionais”.

Na versão de 2005, o capítulo *Theories and Models of Students Change in College*, identifica duas amplas famílias que são importantes para a compreensão da vivência no ensino superior nos estudantes universitários: (1) modelos estruturais e psicossociais desenvolvimentistas; e (2) de impacto do meio ambiente (PASCARELLA e TARENZINI, 2005).

Inicialmente, com o intuito de melhor discutir essas duas vertentes, os autores distinguem os conceitos de mudança e desenvolvimento. Pascarella e Terenzini (2005) definem “desenvolvimento” como um movimento de transformações internas sistemáticas com função de garantir a sobrevivência: “Mudanças intrapessoais podem ser devidas à maturação física, forças ambientais ou efeitos combinados de interação entre pessoas-ambiente” (PASCARELLA e TARENZINI, 2005, p. 15). Segundo esses autores, o conceito de desenvolvimento presume crescimento ou de potencial crescimento em direção à maturidade. “Mudança”, em contraposição, refere-se a alterações ao longo do tempo em habilidades cognitivas, características afetivas, atitudes, valores ou comportamento dos estudantes; pode ser quantitativa ou qualitativa e não implica direcionamento – sugere apenas a alternância entre uma condição passada e outra presente (PASCARELLA e TARENZINI, 2005).

Os modelos desenvolvimentistas, ainda segundo Pascarella e Terenzini (1991, 2005) abordam a natureza das mudanças internas, a estrutura e os processos de crescimento da identidade humana. Tais modelos "... se concentram principalmente sobre a natureza e o conteúdo das mudanças intraindividuais, apesar das experiências interpessoais serem componentes marcantes destes modelos" (PASCARELLA e TEREZINI, 2005, p. 18). Essas teorias usualmente descrevem uma ou mais das dimensões do desenvolvimento do estudante e estágios, fases, ou outros movimentos ao longo de uma dada dimensão. Elas pressupõem "... crescimento em direção à maturidade ou em direção à maior complexidade através da diferenciação e integração" (PASCARELLA e TEREZINI, 2005, p. 20). Essa família de teorias tem sido dominada pelas teorias psicológicas de *estágio*, as quais dispõem um ou outro nível do desenvolvimento, através dos quais os indivíduos passam, em uma sequência em grande parte invariante e hierárquica, embora teorias recentes coloquem menos ênfase na progressão em estágios do que era no caso anterior.

Os modelos de impacto da universidade, por sua vez, enfatizam as mudanças no estudante associadas a partir de variáveis externas ao indivíduo e *interindivíduos*, associadas às características da instituição ao qual o aluno faz parte (efeito entre universidades) ou com as experiências que ele tem durante seu percurso universitário, chamado efeito intrauniversidade (PASCARELLA e TEREZINI, 2005). Os autores completam destacando que, nessa perspectiva, as mudanças não seguem uma ordenação, fases ou estágios, como no modelo desenvolvimentista.

De acordo com os mesmos autores, enquanto os modelos centrados no desenvolvimento do estudante tratam da natureza ou conteúdo da mudança do estudante como formação de identidade ou desenvolvimento cognitivo, os modelos de impacto tendem a ser ecléticos e identificam variáveis que se supõem influenciar fontes promotoras da mudança. Estes podem ser relacionados ao estudante (como sexo, desempenho acadêmico, *status* socioeconômico, raça-etnia), estrutural e organizacional (tamanho da instituição, tipo de controle, seletividade, missão curricular), ou ambiental (clima acadêmico, ambiente institucional, ambiente cultural, social, vivências, interações sociais com professores e colegas). A diferença fundamental entre as duas famílias de teorias

reside no grau relativo de atenção que colocam sobre *o que* muda no estudante universitário *versus como* tais mudanças acontecem.

Ao abordar a nova literatura pertinente (entre 2002 e 2013) a respeito de como a universidade afeta o estudante, Mayhew; Rockenbach; Bowman et al. (2016) esclarecem que esse terceiro volume identificou muitas mudanças durante o percurso universitário. Entre elas, o que os autores citam como mudanças cognitivas e de aprendizagem, mudanças psicológicas, atitudes e valores, desenvolvimento moral e de carreira. Esse último, tema abordado neste trabalho.

A Tabela 1 apresenta as principais mudanças entre os volumes iniciais 1 e 2, e o atual, volume 3.

**TABELA 01– Efeitos Líquidos da Universidade: Principais Descobertas**

<b>Resultados</b>	<b>Volumes 1 e 2</b>	<b>Volume 3</b>
Aprendizado e mudanças cognitivas.	Aumentos substanciais nas habilidades verbais e quantitativas, em Inglês, ciência social, pensamento crítico, julgamento reflexivo, que são todas creditáveis ao ensino superior.	Evidências fracas indicam melhorias, ao longo do tempo, em várias áreas entre estudantes universitários, mas sem comparação com adultos não estudantes similares.
Mudanças psicossociais	Aumento no autoconceito, sentido de controle e liderança; redução do autoritarismo, dogmatismo e etnocentrismo. Evidências tênues em relação à identidade; resultados mistos para autoestima e <i>locus</i> interno de controle.	A maior parte das pesquisas não confirma as fortes reivindicações sobre efeitos líquidos que descartaram explicações alternativas. Entretanto, a universidade representa, de modo claro, a tendência negativa da religiosidade entre adultos jovens, de tal modo que estudantes universitários têm menores declínios do que outros.
Atitudes e valores	Aumentos no engajamento cívico e algumas atitudes positivas quanto a raça e gênero. Aumentos em muitas atitudes liberais e de tolerância e em valores no Volume 1, mas sem conclusões robustas no Volume 2.	Utilizando projetos de pesquisa rigorosos, estudos recentes chegaram a conclusões mistas para a questão de se a universidade afeta os resultados políticos e cívicos. Outras evidências sugerem que atitudes religiosas podem não ser influenciadas pela universidade.
Desenvolvimento moral	Aumenta o uso do raciocínio moral baseado em princípios; verifica-se alguma evidência de aumento do comportamento moral.	Nenhuma pesquisa nesta revisão examinou diretamente os efeitos líquidos no raciocínio moral ou no comportamento baseado em princípios.

Fonte: MAYHEW; ROCKENBACH; BOWMAN et al., 2016, p. 532.

Entre os impactos da universidade identificados por Mayhew; Rockenbach; Bowman et al. (2016), estão os denominados de longo prazo, que para o presente estudo são os mais relevantes.

Os postulados básicos que permanecem são os de que a educação superior encaminha a melhores resultados de empregabilidade e maiores ganhos salariais, e de que pessoas com formação superior tendem a possuir diferentes interesses, experiências e oportunidades do que aqueles que não possuem tal graduação (MAYHEW; ROCKENBACH; BOWMAN et al., 2016).

Inseridos nas mudanças em longo prazo, os resultados socioeconômicos direcionam a universidade para um importante papel na sociedade, segundo Mayhew; Rockenbach; Bowman et al. (2016). A educação superior impulsiona os resultados econômicos, incluindo a probabilidade de emprego, mais horas trabalhadas por semana, *status* ocupacional, satisfação geral no trabalho e maiores ganhos.

Diante disso, o momento de passagem da universidade para o mercado de trabalho apresenta-se como um momento de reunião entre a maneira como o formando se comportou durante a graduação (interação e impacto da universidade), bem como sua percepção acerca desse novo papel de trabalhador (BARDAGI e BOFF, 2010).

Pelissoni (2007), ao sistematizar a literatura na área, afirma que o período marcado pela formatura e a expectativa de imediata inserção no mercado geram ansiedade e inseguranças e, ao mesmo tempo, a euforia da conclusão do período acadêmico.

Os estudantes se deparam com inúmeras variáveis que podem influenciar em sua inserção profissional. Dentre elas, variáveis não controláveis, como dimensão da oferta de trabalho na profissão escolhida, competição no mercado, habilidades necessárias para o novo profissional etc. (BARDAGI e BOFF, 2010).

Vieira (2008, p. 20) destaca que:

[...] a proximidade do abandono do meio acadêmico e a entrada no mundo do trabalho dá também lugar à emergência de uma série de questões vocacionais que vão desde o questionamento face à capacidade para conseguir um emprego até a capacidade de assumir de forma competente o seu desempenho profissional.

No item a seguir, será abordada a questão da transição e inserção no mundo do trabalho.

## 2. TRANSIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA O MUNDO DO TRABALHO

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, ocorrem diversas transições, pessoais e profissionais, exigindo a mobilização de uma série de recursos que permitam um melhor ajustamento à situação.

O conceito de “transição ecológica”<sup>1</sup> defendido por Bronfenbrenner (1996, p. 22) afirma que “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos”. Nesse sentido, a transição de ciclo implica em mudanças nos papéis que o indivíduo desempenha, nas suas rotinas, nas suas relações interpessoais e na forma como se percebe o mundo.

Schlossberg (1981) introduziu uma percepção teórica de transição (até então a chamada de modelo pela autora) em seu artigo “Um Modelo para Analisar a Adaptação Humana”. A teoria da transição foi criada porque “existia uma necessidade de desenvolver e facilitar a compreensão dos adultos em transição” (p. 5). Segundo a autora, “a transição ocorre quando um evento ou um não-evento resulta em mudança nas assumpções acerca de si próprio e do mundo e, portanto, requer uma mudança correspondente do comportamento e das relações do indivíduo” (p. 5). A autora enfatiza, ainda, como fundamental, a percepção que o indivíduo tem dessa mudança, na medida em que a transição é uma transição se assim for definida pela pessoa que a está a experienciar. Compreender o sentido que a transição tem num indivíduo, em particular, implica examinar qual o tipo de transição, o contexto da transição (relação da pessoa com a transição) e o impacto da transição na vida do indivíduo (relacionamentos, rotinas e papéis) (SCHLOSSBERG, 1981).

A teoria de Schlossberg é centrada nas seguintes premissas:

- Os adultos continuamente experimentam transições.

---

<sup>1</sup> Alvão (2013) apud Seidman e French (2004) afirma que as transições ecológicas são de particular interesse para a pesquisa científica por inúmeras razões, principalmente porque são processos esperados (denominados transições ecológicas normativas) ao longo da vida. Eles representam, para uma pessoa em desenvolvimento, uma descontinuidade, fruto da mudança de papel, ambiente ou de ambos (exemplos: de estudante a trabalhador, de mulher a mãe). Para a mesma autora (apud VOGLER e col., 2008), as transições exigem importantes ajustes culturais, cognitivos, sociais e emocionais que dependerão da natureza e causas da mudança, da vulnerabilidade ou resiliência dos indivíduos envolvidos e do grau de mudança e continuidade nas experiências vivenciadas.

– As reações dos adultos às transições dependem do tipo de transição, suas percepções da transição, do contexto em que ocorre e de seu impacto em suas vidas.

– Uma transição não tem ponto final. Uma transição é um processo ao longo do tempo, que inclui fases de assimilação e avaliação contínuas à medida que as pessoas se movem, através e fora dele (ANDERSON, GOODMAN e SCHLOSSBERG, 2012, p. 59).

Segundo Almeida et al. (2000), a transição é um processo multidimensional que envolve tanto aspectos de natureza intrapessoal como de natureza contextual. Para os estudantes universitários, as alterações relacionadas ao aumento da pressão para o sucesso acadêmico e da ruptura com a rede social de apoio, a necessidade de criar novas relações e maior competitividade com o grupo de pares, são fatores acadêmicos, sociais e emocionais que irão influenciar positiva ou negativamente o percurso educacional e pessoal do indivíduo.

Um acontecimento importante na trajetória do jovem no caminho da construção da vida adulta parece ser a transição da universidade para o mercado de trabalho, após a conclusão do ensino superior. Para Matos e Costa (1996):

Este momento, especialmente desafiante na vida dos jovens, constitui oportunidade para testar as representações que os jovens têm acerca de si próprios e dos outros significados (onde se incluem os pais) e, portanto, contribuir para a consolidação de esquemas mentais em desenvolvimento ou para sua transformação (MATOS e COSTA, 1996, p. 48-49).

Para os autores, nesse momento, o futuro se coloca como uma interrogação e o presente é objeto de constante questionamento, enquanto os pensamentos dos estudantes são potencialmente canalizados para o futuro, como adulto socialmente adaptado. Sentimentos de incerteza e insegurança surgem nesse movimento de passagem, e a finalização da formação superior é associada como um desses desafios. “A ansiedade generalizada deste momento é observada também pelos universitários em formação, que reproduzem, já na universidade, as preocupações e inseguranças dos profissionais em atividade no mercado” (BARDAGI, LASSANCE e PARADISO, 2003, p. 155). Como Del Prette e Del Prette (2003) afirmam, essa transição (do ambiente universitário para o do trabalho) não constitui uma travessia propriamente tranquila para a grande

maioria dos estudantes, mesmo nas áreas em que a demanda por profissionais ainda é razoavelmente alta.

Gondim (2002) também revela que a ênfase em uma formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática, mesmo durante o curso superior, apresentam-se como alternativas para atender à exigência de um perfil multiprofissional e maduro, necessário ao novo mercado de trabalho.

Reforçando essa premissa, Del Prette e Del Prette (2003) observaram que:

[...] de certa maneira, as várias instâncias de formação profissional (segundo e terceiro graus, principalmente) não acompanharam as demandas do trabalho, em especial no que diz respeito às novas formas de relacionamento humano. No entanto, atualmente pode-se constatar uma tentativa de aproximação da educação para a formação profissional com o mundo do trabalho (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003, p. 414).

As evidências reunidas nas últimas décadas têm demonstrado que a transição do ensino superior para o mercado de trabalho é um processo desafiante, “exigindo que os jovens mobilizem seus recursos no confronto com múltiplas e complexas tarefas nos domínios acadêmicos, social, relacional, vocacional e emocional de suas vidas” (SAMSSUDIN e BARROS, 2011 p. 160). Segundo essa visão, esse processo também é bastante influenciado por fatores sociais e econômicos, que alargam as exigências aos estudantes.

Distintamente do que ocorria há alguns anos, hoje os universitários precisam se preparar para um mercado de trabalho duro, marcado por mudanças rápidas quanto à formação específica e, igualmente, quanto às competências interativas e pessoais, o que pode caracterizar o momento de transição como delicado e marcante. Del Prette e Del Prette (2003) apontam que o mercado de trabalho restrito, porém ávido por profissionais bem formados, poderá se constituir em foco de pressão interna por parte do aluno, provinda das demandas desse novo contexto laboral.

Teixeira e Gomes (2004) afirmam que a finalização do ensino superior simboliza uma nova fase de vida, evidenciada pelo enfrentamento do mercado de trabalho e pelo início do exercício da profissão escolhida. Ainda esses autores referem que a transição não reflete apenas a inserção no mercado de trabalho, e

sim, uma marcha para a independência familiar e início da vida adulta. “Implica em uma reavaliação das escolhas realizadas, das experiências vividas até o momento e, também, uma antecipação do que está por vir, tanto em termos profissionais como não profissionais” (p. 48).

No momento atual, em que nos deparamos com uma revolução digital e uma nova organização social dela decorrente (a sociedade em rede), encontrar uma oportunidade de trabalho é tarefa cada vez mais complexa para os diplomados no ensino superior que, em seu percurso de inserção profissional, tendem a confrontar-se, de modo recorrente, com situações de desemprego.

Magalhães e Teixeira (2013), ao abordarem essa questão, consideram que o momento de transição exige a mobilização de recursos pessoais de adequação às novas situações que se apresentarem. De acordo com os mesmos autores:

[...] este momento incorpora um movimento de independência do meio familiar e de estabelecimento da vida adulta, movimento este que para a maioria dos estudantes iniciou-se na adolescência e tiveram na escolha profissional e na experiência universitária momentos significativos (MAGALHÃES e TEIXEIRA, 2013, p. 49).

Em um capítulo dedicado aos impactos da universidade sobre a carreira, Mayhew; Rockenbach; Bowman et al. (2016) afirmam que a decisão dos estudantes em graduar-se na educação superior é bastante motivada por fatores de ordem ocupacional e pela importância em aprimorar a qualidade de suas oportunidades de carreira. Avaliando a literatura a respeito do tema, os autores sintetizaram três tipos distintos de resultados: desenvolvimento de carreira, empregabilidade e ganhos. A respeito da empregabilidade, por exemplo, os autores indicam que completar o ensino superior aumenta a probabilidade de conseguir emprego em aproximadamente 4%, dependendo do número de anos que um aluno leva para completar sua graduação. Outro dado importante revela-se a respeito da satisfação com o trabalho: estudantes que alcançaram bacharelado ou graus mais avançados, estavam mais satisfeitos com seus trabalhos do que os graduados que concluíram apenas algum ou nenhum ensino superior (MAYHEW; ROCKENBACH; BOWMAN et al., 2016).

O teor da inserção no mundo do trabalho tem recebido diversas contribuições da literatura científica. A seguir, algumas delas serão apresentadas, sinteticamente.

No relato de Paulino, Coimbra e Gonçalves (2010), em um trabalho com 577 diplomados do ensino superior português (desempregados e empregados), o processo de inserção profissional mostrou-se capaz de oferecer múltiplos desafios e dificuldades para os concluintes, não apenas quando significam transição para um possível desemprego, mas também para oportunidades de trabalho insatisfatórias, incentivando os alunos a realizarem cursos de pós-graduação como fonte facilitadora na obtenção de oportunidades de trabalho (o que nem sempre acontece).

Teixeira e Gomes (2005), ao avaliarem estudantes ao fim do curso superior apontam que, enquanto alguns se sentem confiantes em suas capacidades, estabelecem metas e iniciam um percurso na tentativa de realizá-las, outros chegam ao final de seus estudos indecisos.

Bardagi e Hutz (2010), estudando alunos em diferentes estágios da graduação, apontam que alunos concluintes avaliam com maior realismo e objetividade as oportunidades de inserção de carreira do que alunos ingressantes, indicando que há uma evolução progressiva, ao longo do curso, das expectativas acerca desse momento de transição.

Bardagi e Boff (2010) revelam que a maioria dos jovens recém-formados tem desejo de atuar no campo em que se formaram, “porém devem se deparar com certas variáveis não controláveis como o número de oferta de trabalho na profissão escolhida, a economia regional, a competitividade do mercado etc.” (p. 42). De fato, as mudanças no contexto das organizações, decorrentes das inovações tecnológicas, a velocidade das transformações sociais e as incertezas econômicas globais são fatores que contribuem para transformações marcantes no mundo do trabalho atual.

Callegari (2001) desenvolveu um estudo sobre os aspectos facilitadores e as dificuldades da inserção profissional. Foi possível identificar que o cerne do ingresso no mercado de trabalho está diretamente relacionado às características pessoais dos egressos, ou seja, suas habilidades, competências, atitudes e crenças frente às demandas do mercado de trabalho, bem como a importância da formação.

Com o objetivo de avaliar a percepção do jovem sobre a transição universidade-mercado de trabalho e o papel da universidade em prepará-lo para este momento, Melo e Borges (2007) realizaram uma pesquisa da qual algumas

conclusões podem ser destacadas: (1) quase metade dos jovens entrevistados relatou falta de preparo para o mercado de trabalho, e (2) os jovens investigados apontam dificuldades de conseguir empregos em categorias tais como: falta de oportunidade, de atitude de busca e de conhecimentos teóricos. O destaque de fatores individuais, mais do que os ambientais, pode, por um lado, ocasionar sofrimento psíquico àquele jovem que deposita em si próprio a responsabilidade pelo seu sucesso e fracasso no mercado e, por outro lado, pode incentivar a proatividade.

As últimas décadas têm apresentado uma realidade preocupante no contexto do mundo do trabalho: altas taxas de desemprego, intensificação do ritmo de trabalho e generalização da função, crescimento do trabalho temporário e, para os que permanecem no emprego, ansiedade e angústia sobre o futuro. Oportunidades como os programas de *trainee*, que costumam admitir jovens profissionais que tenham até dois anos de formado em um curso de graduação, estão cada vez mais escassos (LARANJEIRA, 2000).

Associado a essa realidade, o mercado de trabalho requer um profissional com perfil que envolva não só o conhecimento, entendido como o saber (conjunto de informações, fatos e procedimentos), mas que tenha habilidades (capacidade de colocar os conhecimentos em ação) e atitudes (exercício dos valores, opiniões e comportamentos) (MUSSAK, 2003). Para Gondim (2002, p. 300),

O desenvolvimento científico e tecnológico, suporte fundamental da globalização, aumenta a complexidade do mundo e passa a exigir um profissional com competência para lidar com um número expressivo de fatores. Este perfil profissional desejável está alicerçado em três grandes grupos de habilidades: i) as cognitivas, comumente obtidas no processo de educação formal (raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão, julgamento crítico e conhecimento geral); ii) as técnicas especializadas (informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho); e iii) as comportamentais e atitudinais – cooperação, iniciativa, empreendedorismo, motivação, responsabilidade, participação, disciplina, ética e a atitude permanente de aprender a aprender (ASSIS, 1994; GÍLIO, 2000; SILVA FILHO, 1994; WHITAKER, 1997).

De acordo com Gentili (2002, apud SAVIANI, 2008), na década de 1990 prevaleceu a ênfase nas capacidades e competências que cada indivíduo deveria atingir na escola para alcançar uma melhor posição no mercado de trabalho. Nos dias de hoje, a literatura aponta que apenas a formação universitária não é

garantia para o ingresso no mercado de trabalho. Alves (2005, apud SAMSSUDIN e BARROS, 2011, p. 160) salienta que “ao longo dos últimos anos tem existido uma diminuição da percentagem de diplomados que consegue emprego logo após finalizar o ensino superior”

Para Gondim (2002, p. 300):

A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender à exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. A dúvida é como isso está sendo concretizado na formação universitária (GONDIM, 2002, p. 300).

As demandas do trabalho, em especial no que diz respeito à promoção da competência social e a novas formas de relacionamento humano, ainda não são suficientemente trabalhadas dentro das instituições de ensino superior. É o que revelou o trabalho de Del Prette e Del Prette (2003): “De um modo geral, o ensino, no contexto educacional brasileiro, enfatiza a capacitação analítica e instrumental, deixando a desejar com relação ao desenvolvimento interpessoal do aluno” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003, p. 419).

No artigo citado, os autores tiveram como objetivo descrever a aplicação, o formato e os resultados de um programa de intervenção denominado Treinamento de Habilidades Sociais (THS), com um grupo de universitários concluintes, sob um delineamento A-B-A, visando a promoção de habilidades sociais para a inserção no mercado trabalho. Participaram do programa THS dez universitários que cursavam o último período de cursos de graduação em Ciências Exatas: Engenharia de Produção (6), Engenharia Elétrica (2), Ciência de Computação (1) e Engenharia Mecânica (1).

O Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional-USP (PRODIP-USP, como foi denominado) foi planejado para ser desenvolvido em 17 sessões, com atividades teóricas e práticas. A parte teórica consistiu de exposições dialogadas, complementadas por atividades realizadas em grupo. Na parte prática, foram utilizadas vivências, com arranjo de situações para desempenhos de papéis passíveis de serem requeridos dos participantes no período de estágio profissionalizante, de procura de emprego e de atuação em uma empresa, já como contratado.

Como instrumento foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette). Em sua versão original, o IHS-Del-Prette (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001) consiste de 38 itens de situações e reações em que o respondente indica a frequência com que reage, conforme especificado no item. No estudo foi aplicada uma versão desse instrumento, usando-se o indicador *dificuldade*, em vez de *frequência*. Os estudos com o IHS-Del-Prette indicaram uma estrutura composta de cinco fatores, que foram utilizados como base para a análise dos dados:

Fator 1 – Enfrentamento Com Risco (habilidades assertivas para lidar com situações que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de rejeição, réplica ou oposição pelo interlocutor);

Fator 2 – Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo;

Fator 3 – Conversação e Desenvoltura Social;

Fator 4 – Auto Exposição a Desconhecidos ou a Situações Novas; e

Fator 5 – Autocontrole da Agressividade em Situações Aversivas (agressão, pilhéria, descontrole).

A avaliação foi feita por pares e consistiu de uma ficha com instrução para cada participante registrar, em ordem decrescente, os nomes de três colegas do grupo que obtiveram maior ganho com o treinamento, com exemplos observados das mudanças ocorridas. A aplicação do IHS-Del-Prette foi realizada na primeira e na última sessão, simultaneamente para todo o grupo. A avaliação por pares foi realizada na última sessão, simultaneamente para todos os participantes. Os relatos de aquisições durante o programa foram registrados pelos facilitadores.

Dentre os resultados mais relevantes do estudo de Del Prette e Del Prette (2003), pode-se dizer que o PRODIP-USP foi efetivo na maioria dos objetivos a que se propôs. As observações dos desempenhos durante as vivências mostraram o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de processo, tais como observação e descrição de comportamentos, a leitura do ambiente social e o automonitoramento do desempenho em situações que exigem criatividade e autocontrole.

Nesse sentido, durante as fases finais da trajetória acadêmica dos estudantes, a proximidade da entrada no mundo do trabalho é propícia à reflexão

acerca da capacidade para conseguir um emprego e/ou para assumir de forma positiva e competente o desempenho profissional (VIEIRA et al., 2007). Para Samssudin (2009), ao considerar a influência da autoeficácia na autorregulação comportamental e, em particular, na persistência perante o confronto com dificuldades, é possível antecipar que, se um jovem tiver confiança na sua capacidade para lidar com a transição para o trabalho, tenderá a ser mais proativo, decidido e persistente nas suas estratégias de procura de emprego.

Teixeira (2004), ao desenvolver um estudo a respeito da experiência de transição universidade-mercado de trabalho entre jovens universitários concluintes, percebeu que as descrições de projetos profissionais elaborados e realistas estavam associadas à crença na qualificação e na capacidade profissional, e que o senso de competência decorria do envolvimento dos estudantes em sua formação, especialmente em atividades práticas e não obrigatórias. A insegurança estava tanto no reconhecimento de que as oportunidades de trabalho são limitadas, quanto no medo de investir em uma tarefa na qual não sabe se terá sucesso. Nesse caso, o apoio familiar apareceu como fator auxiliar.

Uma das teorias que tem se apresentado como explicativa do processo de transição para o mundo do trabalho é a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC).

A TSCC fundamenta-se na Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, que apresenta em seus pressupostos centrais a concepção de homem como indivíduo intencional em suas ações, capaz de se autorregular e ser agente na busca de experiências que possibilitem atingir seus objetivos (BANDURA, 2001).

Segundo esse autor (BANDURA 2008b), ser agente é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida, sendo não apenas produto, mas produtor do ambiente em que coexiste. Ainda o mesmo autor relata que, por meio de um movimento bidirecional entre indivíduo e meio social, a individualidade das pessoas se forma.

Vieira e Coimbra (2006) destacam que, na concepção de Bandura, a TSC legitima um modelo de reciprocidade triádica entre os atributos pessoais (tais como estados afetivos, cognitivos e atributos físicos), fatores ambientais e o

comportamento, que atuam de maneira interligada, influenciando-se multidirecionalmente, descrevendo os determinantes do comportamento.

Pajares e Olaz (2008) indicam que a maneira como a pessoa interpreta determinados estímulos modifica o seu próprio comportamento, que, por sua vez, altera o ambiente ao redor. O ambiente mudado despertará novas cognições e afetos na pessoa. A premissa de causação da recíproca triádica proporciona oportunidades às pessoas para o exercício de algum controle sobre seus destinos, bem como estabelece limites para o autodirecionamento (BANDURA, 1986). Ou seja, o indivíduo está inserido em um contexto que envolve o entrelaçamento dos três fatores determinantes do funcionamento humano, tornando-o um importante e ativo agente neste processo.

Assim, as crenças pessoais que compõem um dos pilares do determinismo recíproco são indispensáveis para que o indivíduo exercite algum controle de suas ações e para a reprodução de objetivos pessoais (BANDURA, 1997). As crenças de eficácia pessoal ou autoeficácia surgem como conceito nuclear da TSC.

Base da motivação e realização humana, Bandura (1997) define as crenças de autoeficácia como o julgamento do indivíduo acerca de suas capacidades em organizar e executar determinados níveis de desempenho sobre eventos que afetem suas vidas. Essas crenças determinam como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam.

Neste sentido, as crenças de autoeficácia ativam processos que controlam a forma como as pessoas utilizam seus conhecimentos e capacidades (BANDURA, 1997). Assim, o sucesso e bem-estar em uma tarefa não dependem apenas de o sujeito possuir as capacidades necessárias, mas também de acreditar que as possui.

Podemos, então constatar, que a autoeficácia, apesar de preditora da ação, varia em função das atividades e dos níveis de exigência do ambiente em que o desempenho acontece, pelo que o sistema de crenças de autoeficácia não é um traço global, mas sim um conjunto diferenciado de crenças autorreferentes (*self-beliefs*), associadas a domínios distintos de funcionamento (SAMSSUDIN e GOMES, 2011). O indivíduo pode se considerar autoeficaz em determinado domínio e em outro não, o que não resulta em uma generalização de crenças.

Segundo Pajares e Olaz (2008), as crenças de autoeficácia ajudam a escolher o que fazer, ou seja, a seleção de tarefas se dá contemplando aquelas em que o indivíduo se sente mais competente e confiante para executar. Isto é, a escolha das tarefas é pautada pela confiança dos indivíduos para sua execução, e quanto maior for o senso de autoeficácia, maior será a persistência, apesar das dificuldades da tarefa. Os mesmos autores citam que fortes crenças de autoeficácia promovem as realizações humanas e o bem-estar de incontáveis maneiras, pois os indivíduos confiantes abordam tarefas difíceis como desafios a serem dominados, em vez de ameaças a serem evitadas. Têm maior interesse e absorção nas atividades, estabelecem objetivos difíceis para si mesmos e mantêm um forte compromisso com esses objetivos, aumentando e mantendo seus esforços frente ao fracasso. Ainda, recuperam a confiança mais rapidamente após fracassos ou retrocessos e atribuem o fracasso a esforços insuficientes ou conhecimentos deficientes e a habilidades que podem ser adquiridas. O esforço, a persistência e a perseverança, associados à autoeficácia elevada, levam a um desempenho melhor, o que, por sua vez, aumenta a percepção de autoeficácia e a disposição do indivíduo.

Para Bandura (1997), a constituição dessas crenças se dá pelas informações de quatro principais fontes:

a) experiência direta ou de domínio – a avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo ou experiências de sucesso. “À medida que as pessoas realizam as tarefas, elas interpretam os resultados de seus atos, usam as interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades subsequentes e agem de acordo com as crenças criadas” (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 104);

b) experiências vicárias – atuam por meio da transmissão de competências e da comparação com os sucessos obtidos pelos outros (observação de modelos). Em diversas atividades, os indivíduos têm de avaliar suas capacidades, tendo como termo de comparação o desempenho de outros com os quais encontram semelhanças ou se identificam, sendo que, quanto maior o grau de semelhança assumida, maior a influência do modelo;

c) persuasão verbal – indivíduos que têm significância expressarem apoio à capacidade em questão, através de ferramentas como diferentes tipos de *feedback*, por exemplo. Entretanto, as fontes de persuasão devem possuir

conhecimento e credibilidade, com o intuito central de fazer o indivíduo atingir a meta proposta;

d) dos estados afetivos e fisiológicos – aspectos como estados humanos e lembranças seletivas (sucessos e fracassos). Os indivíduos percebem esses estados como indícios de um desempenho com menor possibilidade de ser bem-sucedido (BANDURA, 1997). A percepção é interpretada pelo indivíduo e transforma-se em significado e “as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas são os elementos fundamentais em seu exercício de controle e realizações pessoais, culturais e sociais” (PAJARES e OLAZ, 2008, p.113).

É importante ressaltar que as expectativas de autoeficácia são dependentes do contexto e domínio particular de realização, de cada situação e até de cada tarefa (NEVES e FARIA, 2006). Segundo Vieira e Coimbra (2007, p. 4), “[...] um desempenho bem-sucedido num determinado domínio tenderá a aumentar as crenças de autoeficácia, fortalecendo os interesses e motivações dos indivíduos neste domínio”.

Como já exposto, a Teoria Social Cognitiva aponta como princípio básico a perspectiva da agência humana, do indivíduo ativo-produtor. Ser agente significa influenciar de maneira intencional as movimentações da vida, com objetivo de atingir seus objetivos pessoais. E o momento de transição para o mundo do trabalho é um desses eventos, refletido principalmente na obtenção do emprego.

É valiosa a contribuição da TSC na compreensão do comportamento e desenvolvimento de carreira. Com o intuito de estudar as trajetórias de desenvolvimento de carreira baseados no comportamento humano – e em todas as outras dimensões da vida do estudante – a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) surge como modelo e referencial deste estudo.

A iniciativa pioneira de investigar a autoeficácia em relação ao comportamento vocacional localiza-se nos trabalhos de Hackett e Betz (1981). Dentre as várias produções sob a perspectiva da TSC, destaca-se a contribuição de Lent, Brown e Hackett (1994), que propõem um modelo de desenvolvimento de carreira (*Social Cognitive Career Theory – SCCT*): uma ferramenta importante para o estudo de entendimento do desenvolvimento vocacional e da transição para o mundo do trabalho, esta última, questão específica proposta neste trabalho.

Dentre os modelos de desenvolvimento vocacional, Vieira (2008) aponta que os que possuem respaldo empírico são os que melhor contribuem para a compreensão do desenvolvimento vocacional e das relações entre as variáveis que interferem neste processo.

O modelo sócio cognitivo de Lent, Brown e Hackett (1994) enfatiza a modelação e os fenômenos cognitivos, centrando seus modelos de carreira em constructos como a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos, variáveis que espelham fatores centrais para a agência pessoal.

Os estudos de Betz e Hackett (1981) suscitaram o início da discussão para futuras pesquisas enfocando tais aspectos autorreferentes da TSC na carreira (GRACIOLA, 2015). Estes autores propuseram, inicialmente, que o constructo da autoeficácia pode ser uma variável importante para incluir em modelos de desenvolvimento de carreira, influenciando o comportamento, realização e decisões acadêmicas e de carreira (LENT e HACKETT, 1987). Em seus estudos, tais autores aplicaram diretamente a teoria da autoeficácia para explicar a *sub-representação* feminina em profissões dominadas por homens (teoria do desenvolvimento de carreira em mulheres), além de tratar de domínios como a autoeficácia para o estudo da Matemática, autoeficácia ocupacional e interesses de carreira. Em decorrência, rapidamente esses estudos foram ramificados em outras aplicações para escolha de carreira e desenvolvimento de modo mais geral.

Dessa forma, com base na perspectiva sociocognitiva empírica de Albert Bandura, em 1994, os americanos Lent, Brown e o próprio Hackett estendem seus trabalhos e propõem uma teoria de desenvolvimento vocacional, intitulada *Social Cognitive Career Theory* (SCCT), ou como utilizado neste estudo, Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC). Para Vieira (2008, p. 107), essa teoria “[...] resulta da confluência de um esforço de integração teórica entre constructos vocacionais à primeira vista dispersos e de uma análise da investigação empírica na área do desenvolvimento vocacional”. Esse aporte teórico considera a forte influência da autoeficácia sobre o comportamento de carreira e explica como os determinantes pessoais e ambientais interagem junto a essas e outras variáveis e resultam opções de escolhas acadêmicas ou profissionais.

A Teoria Social Cognitiva de Carreira, por meio de sua fundamentação sociocognitiva, enfatiza três variáveis autorreferentes centrais, segundo Vieira

(2008): autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos (todas mutáveis ao longo da vida). Os objetivos, em especial, são de grande relevância para o exercício agêntico humano, já que determinam como o indivíduo se envolve em determinada atividade. Ainda segundo a autora, nesse modelo também é considerada a forma como essas variáveis interagem com outros fatores pessoais, contextuais, de aprendizagem e da experiência de vida (VIEIRA, 2008, apud LENT, BROWN e HACKETT, 1994; 1996).

De acordo com Leitão e Miguel (2007), no modelo que propõem, as experiências de aprendizagem do indivíduo surgem da interação entre suas características pessoais e os recursos disponíveis em seu ambiente social. Das experiências de aprendizagem o sujeito desenvolve mecanismos como crenças de autoeficácia e expectativas de resultado (que serão influenciadas pelas crenças de autoeficácia).

*“As expectativas de resultados são denominadas de julgamentos da provável consequência que os desempenhos vão produzir”* (BANDURA, 1997, p. 29). Elas podem ser positivas ou negativas e podem antecipar resultados físicos, sociais ou mesmo autoavaliativos (VIEIRA, 2008).

Importa, ainda, salientar a importância do papel dos objetivos. O seu estabelecimento pressupõe, além da antecipação do resultado esperado no futuro, a reflexão sobre suas percepções de autoeficácia e expectativas de resultado.

A TSCC compartilha da importância da adaptação e interação direta dos estudantes à dinâmica atual do mundo do trabalho, bem como ao desenvolvimento contínuo nas experiências da universidade, que podem tornar os estudantes mais maduros frente a esse momento de transição.

Lent, Brown e Hackett (1994) formularam, então, três modelos teóricos de desenvolvimento vocacional: de desenvolvimento dos interesses, escolhas vocacionais e modelo do desempenho. Nesses modelos

[...] estão envolvidos processos psicológicos que implicam as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados e dos objetivos, sendo recorrentes, inter-relacionados, e desenvolvendo-se ao longo da vida. Há, ainda, o exercício da agência pessoal no desenvolvimento de carreira (GRACIOLA, 2015, p. 28-29).

Para Vieira (2008), os três modelos possuem um enquadramento social cognitivo para a compreensão de três aspectos interligados do desenvolvimento vocacional: formação e elaboração de interesses vocacionais, escolhas acadêmicas e de carreira, e persistência e desempenho nas atividades educacionais e profissionais. A mesma autora ressalta que “[...] os três elementos teóricos principais (pessoa, comportamento e contexto) tenderão a influenciar-se de forma recíproca” (p. 116).

A seguir, serão descritos os três modelos:

### **a) Modelo de Interesse**

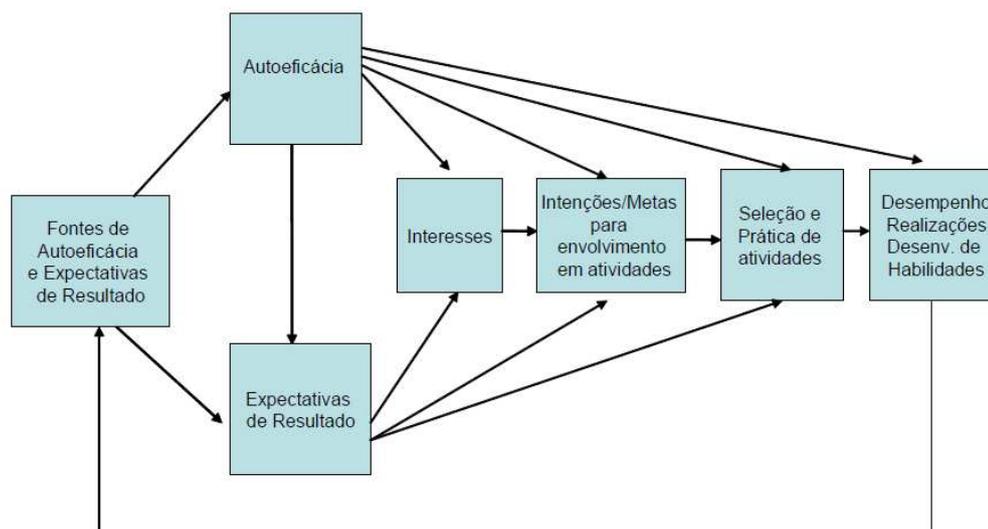
O modelo sociocognitivo do desenvolvimento de carreira conceitua os interesses como padrões de gostos e aversões a respeito de atividades relacionadas às carreiras. Segundo Brown e Lent (2006)

[...] a inferência sobre a descrição desse modelo teórico para a possível construção dos interesses, a partir da ótica da TSCC, é a de que tais experiências, embora sejam subjetivas e nem sempre, necessariamente, planejadas de modo intencional, funcionariam como fontes de informação de autoeficácia (apud GRACIOLA, 2015, p. 30).

Vieira (2008) afirma que tal modelo “apresenta os determinantes do desenvolvimento dos interesses e a forma que estes promovem o envolvimento em atividades vocacionais e do desenvolvimento de competências” (p. 119). Quanto à formação dos interesses, Lent et al. (1994) indica que as pessoas tendem a possuir interesses pelas áreas ou atividades nas quais possuem crença de autoeficácia positiva e nas quais antecipam resultados favoráveis. Os interesses, por sua vez, devem influenciar as intenções e o comprometimento dos sujeitos. Graciola (2015, p. 30) sistematiza que:

observam-se as influências cognitivas e comportamentais vivenciadas principalmente durante a infância e a adolescência, momento em que os sujeitos não exercem uma atividade definitivamente ocupacional, mas diferentes atividades escolares, sociais ou domésticas que podem servir de subsídios (GRACIOLA, 2015, p. 30).

**Figura 1 – Modelo de Desenvolvimento de Interesses de Lent e colaboradores.**



Fonte: adaptada de LENT et al., 1994. In: GRACIOLA, 2015.

Conforme o modelo (Figura 1), ao mesmo tempo o sujeito está exposto e observa pessoas e suas atividades ocupacionais. Essas atividades podem ser experienciadas ou não e esses sujeitos podem ser reforçados para a realização de atividades que lhes são acessíveis e que possam produzir desempenhos positivos. O sentido de eficácia pessoal dos adolescentes e crianças é, então, formado a partir de *feedbacks* obtidos e as expectativas de resultado vão adquirindo forma. Percepções de autoeficácia e expectativas de resultado são fundamentais no desenvolvimento de interesses: o interesse que o indivíduo tem por determinada área profissional é influenciado pela autoeficácia e expectativas de resultado que temos por essa área. Graciola (2015, p. 32) ressalta que as “expectativas de resultados podem também contribuir diretamente nas escolhas de atividades”.

Os interesses, por sua vez, conduzem as pessoas a uma definição mais clara de seus objetivos e metas. Vieira (2008, p. 121) aponta que “as pessoas desenvolvem objetivos, em parte, devido aos seus interesses por essas atividades e, em parte, devido às recompensas que poderão receber”. Lent et al. (1994) indica que esse processo é contínuo ao longo da vida.

Vieira (2015, p. 123) apresenta que Lent et al. (1994) define como assertivas para esse modelo:

- Os interesses acadêmicos são reflexos da autoeficácia e de suas expectativas de resultado.
- Os interesses profissionais são também influenciados pelas aptidões profissionais relevantes.

## **b) Modelo de Escolhas Acadêmicas**

O modelo do processo de escolha é apresentado na Figura 2 e se mostra como derivado do modelo anterior de construção de interesses. Esse modelo mostra como aparecem escolhas, decisões na área acadêmica e de trabalho.

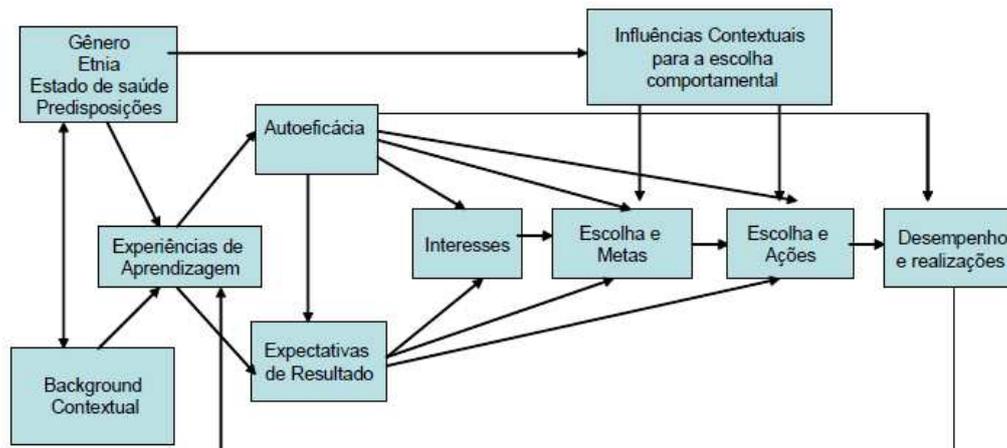
Como diferencial, surgem nesse modelo as variáveis individuais (características pessoais, como, por exemplo, gênero) e contextos de vida, sendo que uma interfere diretamente na outra. Assim ambos influenciam todas as experiências de aprendizagem ao longo da vida.

Por sua vez, essas experiências servirão como fontes de autoeficácia e expectativas de resultado, que, posteriormente, irão interferir nos interesses. Os interesses nos encaminham aos objetivos pessoais escolhidos, que conseqüentemente influenciarão os comportamentos. As ações, por sua vez, influenciarão o desempenho para atividades específicas e realizações (que servirão como experiências de aprendizagem e interferirão nas crenças de autoeficácia). É importante ressaltar que essas relações apresentadas são bidirecionais.

As expectativas de resultado influenciam os objetivos e também as ações. Assim, como no modelo anterior (o de interesses), a autoeficácia influencia os objetivos, as ações e diretamente o desempenho.

Esse modelo aponta como alicerce as influências contextuais (ex.: família) que estão próximos à escolha.

**Figura 2– Modelo de Desenvolvimento de Escolhas de Lent e colaboradores.**



Fonte: Adaptada de LENT et. al., 1994. In: GRACIOLA, 2015.

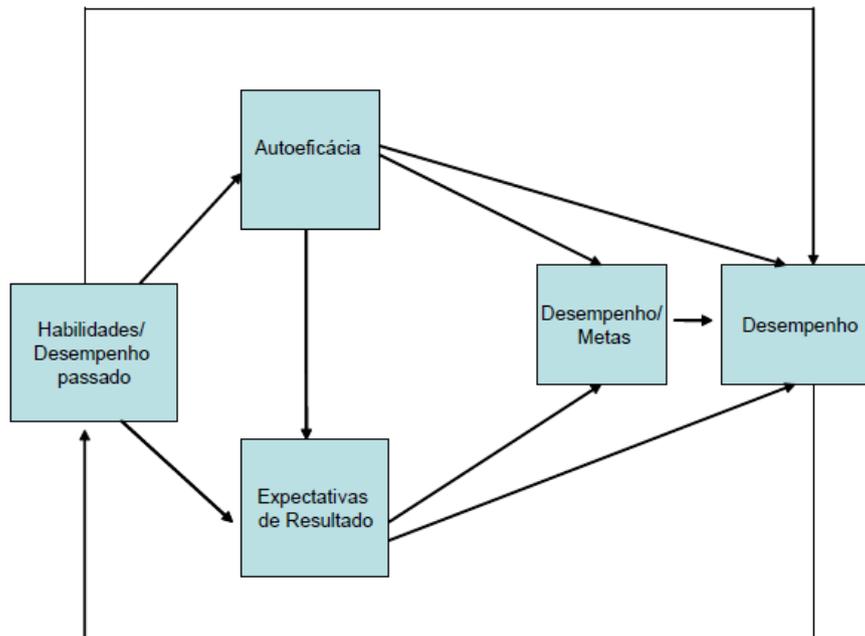
Vieira (2008) afirma que existem fatores que facilitam ou não as intenções do indivíduo no processo de escolha e se relacionam com condições contextuais favoráveis (ex.: apoio social) e desfavoráveis (ex.: dificuldades econômicas ou a inexistência de apoio social). Ainda, a autora afirma que:

- a) as crenças de autoeficácia afetam os objetivos e ações definidas;
- b) as expectativas de resultado influenciam as ações;
- c) as pessoas procuram profissões que estejam de acordo com seus objetivos, desde que comprometidas com estes objetivos;
- d) os interesses influenciam as ações de forma indireta através da influência sobre os objetivos escolhidos (VIEIRA, 2008, p. 129).

### **c) Modelo de Desempenho**

O modelo em questão, exposto na Figura 3, indica, novamente, que as habilidades e as experiências anteriores influenciam a autoeficácia e expectativas de resultado que, por sua vez, influenciam as metas (objetivos). Estes influenciam a qualidade do desempenho (assim como autoeficácia). As aptidões influenciam o desempenho, direta e indiretamente, através da autoeficácia.

**Figura 3 – Modelo de Desempenho de Lent e colaboradores.**



Fonte: adaptada de LENT et. al., 1994. In: GRACIOLA, 2015.

Os objetivos de desempenho refletem o *nível* de desempenho a ser conseguido. Vieira (2008) define desempenho como o nível de realização, assim como índices de persistência no comportamento, mesmo com fracassos percebidos. A qualidade do desempenho poderá depender em parte dos objetivos. As crenças da autoeficácia influenciam mais o desempenho em determinadas condições: quando existem incentivos e reforços e quando as avaliações de eficácia forem legítimas.

A autoeficácia e a ação são avaliadas em proximidade temporal dimensões comuns e específicas (VIEIRA, 2008). O desempenho assim como a autoeficácia se relaciona ao domínio, não sendo generalizado. Os objetivos de desempenho devem ser claros para fortalecer a relação com as crenças de autoeficácia.

Conforme apresentado, a TSCC constitui um modelo que considera as características pessoais e os fatores do contexto e enfatiza o exercício da agência pessoal e das experiências de aprendizagem no desenvolvimento de carreira.

Segundo Lent et al. (1994), o processo de transição para o mundo do trabalho deve incluir resultados positivos em âmbitos como formulação de interesses e exploração e desenvolvimento de carreira.

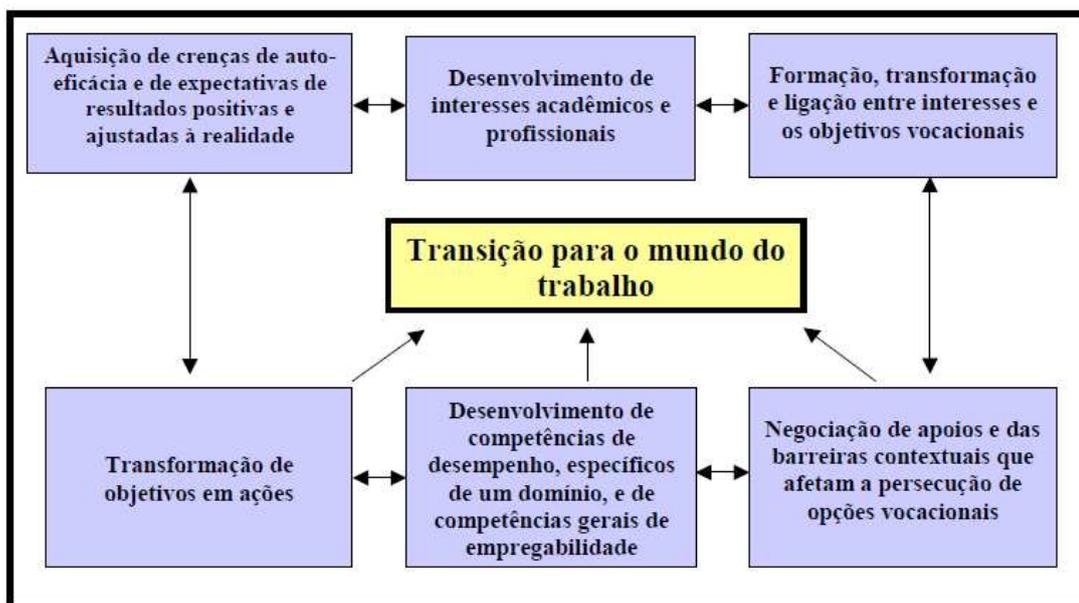
No artigo “Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo”, de 2004, os autores Lent, Brown e Hackett consideram que a transição envolve seis processos “interrelacionados e que acontecem ao longo

da formação educacional do estudante, e também se intensificam no momento da transição para o mundo do trabalho” (PELISSONI, 2007, p. 54):

- a) Aquisição de crenças de autoeficácia e expectativas de resultados realistas;
- b) Desenvolvimento de interesses acadêmicos e de trabalho;
- c) Compromisso entre interesses e objetivos vocacionais;
- d) Transformação de objetivos em ações;
- e) Desenvolvimento de competências acadêmicas e profissionais;
- f) Negociação de barreiras e apoios contextuais.

Esses pontos apresentam-se dispostos na Figura 4.

**Figura 4 – Tarefas evolutivas presentes no momento da transição para o mundo do trabalho, baseado na descrição de VIEIRA e COIMBRA, 2006. In: PELISSONI, 2007.**

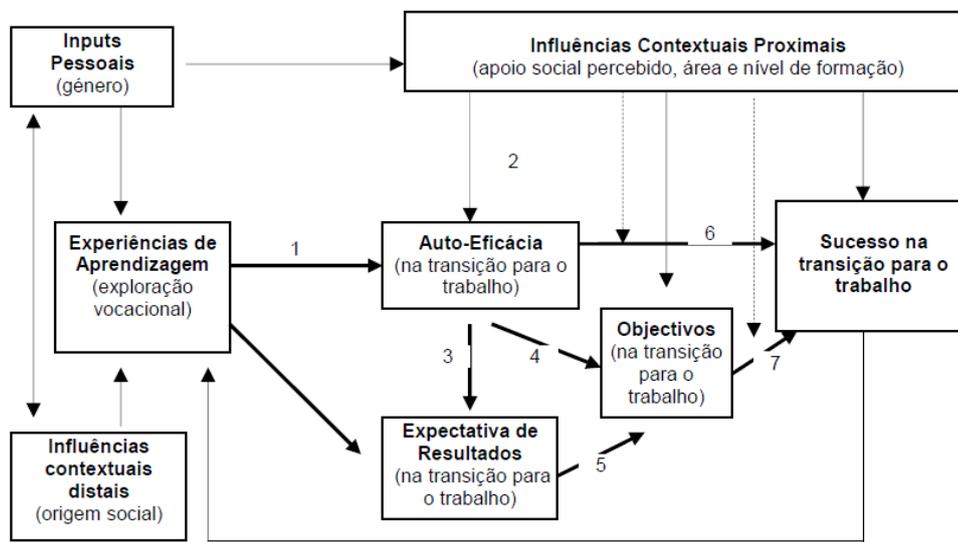


Vieira e Coimbra (2006) alertam que, em especial, as atividades da parte inferior da Figura 4 (“transposição de objetivos em ações, desenvolvimento de competências de desempenho e negociação de apoio e de barreiras contextuais”) são as que diretamente interferem na transição para o mundo do trabalho.

Considerando esses modelos, as pesquisas de Lent et al. (1994) e de Vieira (2008) propõem um novo modelo conceitual, especificamente sobre a

transição para o trabalho, designado como Modelo Sociocognitivo de transição para o trabalho (MSTT), cuja representação é apresentada na Figura 5.

**Figura 5– Modelo sociocognitivo de transição para o trabalho.**



Fonte: VIEIRA e COIMBRA, 2006. In: VIEIRA, 2008.

Vieira (2008) afirma que este o modelo sociocognitivo contempla três aspectos interligados: percurso acadêmico procura por emprego e adaptação ao trabalho conseguido. A proposta tem por objetivo sistematizar os fatores associados aos indivíduos que influenciam a qualidade da transição para o trabalho e dos resultados obtidos, assim como as influências contextuais possíveis. O processo como um todo está envolvido por influências individuais e contextuais, sendo elas: gênero, origem social, formação e área formativa.

De acordo com a autora (2008, p. 137):

[...] as experiências de aprendizagem e os fatores contextuais influenciam a autoeficácia (setas 1 e 2). A seta 4 indica como os objetivos do sujeito são parcialmente determinados pelo autoeficácia e pelas expectativas de resultado (seta 5). Por sua vez a autoeficácia contribui para a definição de objetivos de forma indireta, através de sua influência nas expectativas de resultado (seta 3) (VIEIRA, 2008, p. 137).

O fator em destaque no modelo em questão é a hipótese baseada em Lent, Brown e Hackett (1994), de que há uma relação entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico (seta 6), assumindo dessa forma que a autoeficácia tem

papel importante na transição para o mundo do trabalho, pressuposto principal deste estudo. Vieira (2008, p. 138) destaca que as crenças positivas de autoeficácia interferem diretamente no desempenho, uma vez que o sentido de eficácia pessoal se associa à qualidade daquele e à persistência comportamental. Dessa forma, o modelo considera que a autoeficácia pode assumir papel importante na transição para o trabalho.

Finalmente a mesma autora propõe, nesse modelo, que os objetivos na transição para o trabalho têm efeito direto no sucesso desse processo (seta 7).

Nas palavras de Bandura (1982, p. 122), “o pensamento autorreferente é o mediador entre conhecimento e ação”. Porque as pessoas tentarão atividades cognitivas ou comportamentais somente se elas acreditarem ser capazes de realizar a tarefa. Da mesma forma, evitar atividades quando eles suspeitam que seus esforços não serão bem-sucedidos. Autoeficácia é um fator importante no esforço do aluno, porque destaca a importância de crenças sobre sua própria capacidade de sucesso como um precursor em tal momento de transição.

Pesquisas sobre autoeficácia entre estudantes universitários sugerem que ela é um preditor significativo dos resultados educacionais. Para Vieira (2008, p. 138): “[...] a autoeficácia poderá assumir um papel importante na transição para o trabalho”. Ainda segundo a autora,

[...] ao considerarmos uma fase mais específica da transição para o trabalho, como é a situação de procura de emprego, por exemplo, a autoeficácia poderá desempenhar um papel relevante na medida em que, tendo em vista o panorama atual de escassez de oportunidades no mercado de trabalho, existe uma forte probabilidade de insucesso nas primeiras tentativas de obtenção de emprego (VIEIRA, 2008, p. 136).

Desse modo, o papel da autoeficácia, nesse momento de transição, mostra-se determinante, haja vista ser o aspecto da teoria social cognitiva que mais atenção tem recebido por parte da literatura.

A seguir, apresentam-se pesquisas que evidenciam as contribuições do constructo da autoeficácia no momento de transição para o mundo do trabalho.

### 3. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

O exercício da profissão se apresenta como a nova e desafiadora etapa a ser vivenciada por aqueles que estão próximos de concluir a graduação universitária. Esse processo de transição representa, segundo Melo e Borges (2007, apud GOUVEIA, 2011), uma perda da condição de aluno e do apoio da escola, menor influência da família e a necessidade de o indivíduo construir uma identidade própria. Têm forte representatividade nesse processo as dificuldades de inserção no mercado de trabalho verificadas, sentimentos de insegurança e a necessidade de intervenção em questões de carreira. E mais, as modificações dos níveis de exigência do mercado de trabalho em que, segundo Magalhães e Bendassolli (2013) o diploma de curso universitário não mais se caracteriza como garantia de emprego, particularmente se consideradas as alterações havidas nas últimas décadas nas modalidades e relações de trabalho e nos pactos sociais e econômicos.

Nesta seção, serão apresentadas investigações que estudaram a autoeficácia (AE) e a carreira em estudantes do ensino superior, presentes em artigos nacionais e internacionais, obtidos a partir de levantamento bibliográfico nas bases de dados Pepsic e Scielo, além de teses e dissertações. Foram escolhidas essas bases de dados nacionais por aplicarem rigoroso critério de indexação dos periódicos e possuírem importante acervo de revistas ligadas à Psicologia. Como critério de busca, foram utilizados os pares de palavras-chave “autoeficácia e carreira”, “autoeficácia e trabalho” e “profissional e autoeficácia”, correspondendo ao período de 2005 a 2017. Para a seleção dos trabalhos, foram excluídos aqueles cuja coleta não havia sido realizada em instituições de ensino superior e os que tratavam da AE em outro domínio. A seguir serão brevemente relatados os estudos considerados pertinentes a esta pesquisa.

Embora as bases consultadas reúnam um amplo conjunto de periódicos no contexto nacional (a base Scielo-BR conta com 354 periódicos<sup>2</sup>, e na Pepsic<sup>3</sup> são 105), sabe-se que a restrição dos dois portais limita a localização dos estudos

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_alphabetic&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_alphabetic&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 26 set. 2017.

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_alphabetic&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_alphabetic&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 26 set. 2017.

sobre autoeficácia e carreira. Assim, essa relação de artigos foi complementada com outros estudos relevantes na produção acadêmica sobre a autoeficácia da transição para o mundo do trabalho.

Inicialmente apresenta-se um trabalho sobre revisão de literatura, seguido por outros a respeito de autoeficácia profissional, autoeficácia empreendedora, autoeficácia na docência, autoeficácia na transição de carreira, uso do AETT-Portugal e, por fim, o uso da AETT-Brasil.

Prisco, Martins e Nunes (2013) realizaram um estudo sobre a produção científica nacional de artigos, teses e dissertações referentes à autoeficácia em contexto de desenvolvimento de carreira e orientação profissional. Nesse estudo, os autores utilizaram artigos indexados nas bases de dados eletrônicas Pepsic e Scielo, teses e dissertações, disponíveis na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Essa busca deu-se em dezembro de 2012 e, como critério de inclusão dos trabalhos, foram utilizados os seguintes termos “autoeficácia e orientação profissional”; “autoeficácia e orientação vocacional” e “autoeficácia e desenvolvimento de carreira”. A coleta de dados foi realizada no Brasil, pois se pretendeu relatar o mais inovador das pesquisas no país.

Foram encontrados 16 artigos em periódicos científicos nacionais, 12 dos quais atenderam aos critérios de inclusão e constituíram a amostra utilizada no trabalho e, somados às 3 dissertações identificadas, formaram a amostra para o estudo.

Os anos de publicação dos trabalhos variam de 2005 a 2012, sendo seus autores vinculados a instituições da região sudeste (6 artigos e 2 dissertações) e sul (6 artigos e 1 dissertação). Predominou a produção de caráter empírico (13 trabalhos). Os resultados revelaram escassez de publicação a respeito do tema pesquisado e uma concentração dessas publicações em ambientes urbanos das regiões Sul e Sudeste. A maioria das produções deu-se entre 2008 e 2011, o que indica, segundo os autores, uma ação recente de investigação sobre autoeficácia no contexto da orientação profissional brasileira, diferentemente do que se vê em outros países, que iniciaram suas pesquisas já na década de 1980.

Quanto ao acervo instrumental para avaliar a autoeficácia no desenvolvimento de carreira, a carência de estudos científicos mostrou-se ainda maior, sugerindo que as publicações existentes ainda são incipientes. Os autores finalizam seus estudos recomendando que novos campos de pesquisa em

orientação profissional e desenvolvimento de carreira – particularmente focalizando o constructo da autoeficácia – sejam explorados e destacam a importância da construção e publicação de um maior número de trabalhos teóricos a respeito do tema, a fim de que possam melhor subsidiar a ação prática dos psicólogos na área.

Bardagi e Boff (2010) avaliaram a relação entre as variáveis autoconceito, autoeficácia (disposta como sendo o julgamento das pessoas sobre suas capacidades para organizar e executar ações necessárias para alcançar certos tipos de desempenho, ou seja, as percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades), comportamento exploratório, características contextuais e pessoais e sua influência no processo de transição da universidade para o mundo do trabalho, a partir de estudo com 231 concluintes da Universidade de Caxias do Sul, com idades entre 18 e 30 anos (idade média de 23,2 anos e desvio padrão de 2,76), e sendo 74,5% do sexo feminino. Dos participantes, 26% eram da área de Humanas; 28,1%, de Exatas; 30,3%, da Saúde e Biológicas e 15,6%, de Letras e Artes.

As autoras utilizaram como instrumentos o Questionário Sociodemográfico e Vocacional, organizado para o estudo em questão, as Escalas de Autoconceito e Autoeficácia Profissional (TEIXEIRA, 2002) e a Escala de Exploração Vocacional para Universitários (EVU) (TEIXEIRA, BARDAGI e HULTZ, 2007). Observou-se correlação positiva entre comportamento exploratório, clareza de autoconceito e autoeficácia profissional, entendido pelas autoras como a tríade do comportamento exploratório de si e do ambiente. No que se refere à autoeficácia, também foi observado que os estudantes com maior clareza de seu plano futuro apresentavam maiores índices. Ainda, dentre os participantes, os homens em maior frequência do que as mulheres revelaram ter uma atividade remunerada, o que demonstra coerência com as questões culturais em relação ao trabalho. Todavia, as mulheres apresentam níveis mais altos de exploração do ambiente.

Os alunos das ciências Exatas têm um otimismo maior em relação aos das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde, tendo em vista o já comentado aquecimento do mercado de trabalho para a área de exatas da região. Esse otimismo aparece, também, em relação ao tempo em que eles imaginam conseguir realizar esses planos, já que o tempo médio estimado pelos estudantes (de todas as áreas) é de 1 ano a 18 meses. Nos dias atuais, o tempo esperado

para que um profissional se estabeleça no mercado de trabalho pode ser de até três anos, pois a competitividade tem aumentado em função do próprio acréscimo de profissionais graduados. Além disso, o mercado de trabalho tem se tornado mais exigente, pois, com a diminuição de seu quadro de pessoal, as empresas têm exigido que as pessoas tenham mais capacidade de aprender e de se adaptar à nova realidade. Dessa forma, a educação formal passa a ser uma dentre outras competências (polivalência, dinamismo, habilidade social etc.) que o sujeito deve ter para atender esta demanda. Tais fatores, associados a um desconhecimento dos formandos sobre o perfil esperado pelo mercado de trabalho, podem contribuir para a construção de expectativas irrealistas geradoras de frustrações diante da realidade de sua profissão.

Este mesmo estudo assinala a correlação positiva entre a clareza de autoconceito e autoeficácia, comprovando os pressupostos teóricos que afirmam que, quanto mais o sujeito se conhece no papel que desempenha, mais ele depositará em si a confiança necessária para enfrentar situações aversivas ou processos de mudança (TEIXEIRA, 2002; TEIXEIRA; GOMES, 2004; BARDAGI 2007). Os alunos que já têm planos definidos para o futuro também apresentam índices maiores de autoeficácia, demonstrando comprometimento com a profissão, o que os fortalece para lidar com as peculiaridades do mercado de trabalho, além de assumirem uma maior responsabilidade com sua inserção. Vale ressaltar que essas variáveis têm íntima relação com a clareza de autoconceito, formando a tríade comportamento exploratório de si e do ambiente, influenciando diretamente na clareza que o sujeito tem sobre si mesmo e no quanto ele acredita ser capaz de obter sucesso no desempenho de determinada atividade.

Ourique e Teixeira (2012) avaliaram o papel da autoeficácia profissional no planejamento de carreira. Os autores definem a autoeficácia profissional “como a percepção do indivíduo acerca de sua capacidade para lidar com determinadas exigências profissionais” (p. 313). A amostra foi de 213 estudantes, de ambos os sexos, com idade variando de 19 a 45 anos (média de 24,8 anos e desvio padrão de 4,14).

Os participantes cursavam o penúltimo ou último ano de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Pedagogia, Engenharia de Produção, de Minas, Civil e de Alimentos, Geografia, Agronomia, Farmácia e Veterinária).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados um Questionário Sociodemográfico, a Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários (TEIXEIRA, 2000) e a Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) (NUNES e col., 2010). Os resultados mostraram que a autoeficácia foi positivamente correlacionada com o planejamento de carreira e com os fatores de personalidade extroversão e a realização; e negativamente com o fator neuroticismo.

Neste estudo, observou-se que a crença sobre a própria capacidade para o desempenho da profissão esteve relacionada à clareza que o universitário tem em relação ao seu futuro profissional. A autoeficácia profissional esteve associada a comportamentos de desenvolvimento de carreira, como a busca de informações sobre possibilidades profissionais, a reflexão sobre as próprias habilidades, sugerindo uma relação significativa entre as crenças de estudantes em suas habilidades educacionais e ocupacionais com as opções profissionais consideradas por eles.

Outro resultado relevante deste estudo demonstrou que perceber-se capaz de realizar satisfatoriamente as atividades da profissão é um fator que permite aos alunos projetar-se no futuro e construir metas profissionais. Adicionalmente, observou-se que a autoeficácia profissional apresentou índices mais altos de correlação com a Decisão de Carreira do que com a Exploração, sugerindo que a relação da autoeficácia com o estabelecimento de metas de carreira é mais direta do que com o comportamento exploratório vocacional.

O fator neuroticismo esteve correlacionado de forma negativa com a decisão de carreira. Esse fator também apresentou correlação negativa com o planejamento de carreira e, diferentemente do que se poderia esperar, não se mostrou significativamente correlacionado com a exploração. Esse resultado indica que características como baixa autoestima, sensibilidade à rejeição, dependência emocional, impulsividade, sentimentos negativos, baixa tolerância à frustração, bem como dificuldade para iniciar tarefas e baixa persistência ante as mesmas, dificultam o envolvimento do indivíduo com o estabelecimento de metas profissionais. A visão pessimista do futuro e a percepção negativa de si mesmo, conforme os autores, provavelmente são os componentes que mais dificultam a projeção de si mesmo no futuro e, conseqüentemente, a realização de planos profissionais. Isso porque estes requerem doses de otimismo e de encorajamento por parte do indivíduo.

Para os autores, a autoeficácia profissional cumpre importante papel no planejamento de carreira, já que exerce influência no estabelecimento de metas profissionais e no planejamento e decisão de carreira. Consideram que a percepção de maior competência para o exercício profissional levaria a maior tendência de envolvimento em atividades de desenvolvimento de carreira e de exploração do futuro. Por isso, consideram que as instituições de ensino superior deveriam intensificar ações de fortalecimento de autoeficácia profissional dos estudantes durante a formação, especialmente no momento de finalização do curso.

Outro estudo apresentado por Silva, Coelho e Teixeira (2013) teve por objetivo analisar as relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em alunos concluintes do ensino superior, bem como suas percepções a respeito do mercado de trabalho.

A amostra foi composta por 131 estudantes concluintes do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dos quais 66,9% eram homens. A média geral de idade era de 25 anos, variando entre 21 e 46 anos, sendo 87,6% solteiros e 74,8% (n=98) estavam realizando estágio no momento da pesquisa.

Os instrumentos de avaliação utilizados foram um questionário desenvolvido para o estudo, com dados sociodemográficos e questões referentes à situação do mercado de trabalho, às chances de exercer a profissão logo após a graduação, a definições sobre o que fazer uma vez formado, tipo de projeto pretendido pós-formatura, dificuldade percebida para levar a efeito o projeto pós-formatura e avaliação da satisfação com o estágio. Adicionalmente foram utilizadas as Escalas de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (TEIXEIRA, 2010), cujo conteúdo avalia cinco dimensões relacionadas ao desenvolvimento de carreira, como autoeficácia profissional, comprometimento com a carreira, *locus* de controle profissional, decisão de carreira e exploração. Os resultados obtidos mostraram, destacadamente, o elevado grau de otimismo dos concluintes quanto à transição para o mercado de trabalho, sustentados por uma avaliação positiva do mercado de trabalho e das chances de realização de seus projetos profissionais.

Os autores encontraram, ainda, uma relação significativamente positiva entre os *locus* de controle profissional e as estimativas de chances de

consecução de emprego, revelando que a existência de certo grau de controle individual sobre as oportunidades profissionais pode produzir diferenças no modo de perceber a situação no mercado de trabalho e as chances de inserção profissional, a despeito de as condições objetivas do mercado serem as mesmas para o grupo de sujeitos. Ressaltam os autores que o conceito de “*locus* de controle profissional”, tal qual utilizado no estudo, está relacionado com o constructo de autoeficácia na procura de emprego enquanto se refere à crença de que conseguir boas oportunidades profissionais depende de esforço pessoal.

No que diz respeito às experiências de estágio, a pesquisa mostrou que, quanto mais satisfatórias forem as experiências de estágio, mais elevados serão os indicadores de carreira. E quanto mais desafiadoras forem essas experiências, maiores promotoras da autoeficácia profissional elas podem ser, o que, por sua vez, pode facilitar a posterior adaptação aos ambientes de trabalho.

Em recente publicação, De Andrade, Pissaia, Silva e Oliveira (2016) apresentaram pesquisa cujo objetivo foi o de compreender os aspectos proteanos e afetivos relacionados ao projeto de carreira de alunos do curso de Psicologia, bem como explorar as maneiras pelas quais esse projeto pode ser influenciado pelas variáveis de comportamento exploratório, personalidade e autoeficácia profissional, entendida segundo Ourique (2010 p.23) como sendo “a crença e a confiança que o indivíduo tem sobre sua capacidade para lidar e executar atividades relacionadas à profissão”. Constituíram a amostra da pesquisa 341 alunos, de diferentes períodos da graduação, sendo 45,7% de uma instituição privada e os demais de uma IES pública, sendo ambas localizadas na região sudeste do Brasil. Do total, 78,5% eram do sexo feminino e a média de idade era 23,4 anos. Para coleta de dados foram utilizados um questionário de caracterização da amostra, a Escala de Autoeficácia Profissional, a Escala de Gerenciamento Proteano de Carreira para Universitários (EGPC-U) (BORGES e DE ANDRADE, 2014), o Questionário Exploratório de Mercado, Marcadores Reduzidos de Personalidade (HAUCK, MACHADO, TEIXEIRA e BANDEIRA, 2012) e a Escala de Afetos sobre o Projeto de Carreira (EAPC), instrumento esse desenvolvido nesse estudo, com base no Questionário de Saúde Geral de Goldberg (1972).

Os autores verificaram que os afetos positivos sobre o projeto de carreira correlacionaram-se de forma positiva com os seguintes fatores:

autogerenciamento, autoeficácia financeira e fatores do comportamento exploratório (informacional, busca de emprego e valor de trabalho). Com isso, afirmam que os estudantes de Psicologia, que mostraram maiores níveis de afetos positivos de carreira, sentem-se mais confiantes quanto às suas habilidades pessoais (autoeficácia). Quanto ao modelo preditivo para autogerenciamento, sobressai a importância das características de conscienciosidade (responsabilidade, organização e planejamento) e abertura (flexibilidade de ideias e busca por novas experiências).

Já o modelo de direcionamento para valores mostrou índices de variância explicada menores do que o modelo de autogerenciamento, indicando a necessidade de mais estudos nessa direção.

Por fim, os autores defendem que os resultados por eles obtidos são importantes para o planejamento de carreira de estudantes de Psicologia e de outras áreas, tendo em vista as mudanças recentes no mercado de trabalho e o fato de os vínculos de emprego estarem se tornando mais instáveis.

A responsabilidade necessária ao processo de ingresso no mercado de trabalho e na busca por uma colocação profissional requer estudantes atentos às oportunidades oferecidas, que conheçam as competências específicas exigidas por cada área de atuação e que identifiquem as características pessoais capazes de viabilizar seu ingresso no mundo laboral. Todo esse processo tende a mobilizar afetos positivos e negativos que podem interferir na maneira como os indivíduos observam as outras pessoas e a si mesmos.

A pesquisa realizada por Lanero, Vázquez e Adanes (2015) teve por objetivo analisar as limitações da literatura existente sobre intenções empreendedoras de universitários e propõe um modelo de escolha de carreiras empreendedoras baseada Teoria Social Cognitiva de Carreira (LENT, BROWN e HACKETT, 1994 e 2000). Adicionalmente, objetivou identificar uma relação sequencial direta entre interesses vocacionais, intenções e condutas empreendedoras, baseadas em crenças de autoeficácia empreendedora e expectativas de resultados extrínsecos e intrínsecos atribuídos à criação de empresas. Compuseram a amostra 400 estudantes da Universidade Complutense de Madri, matriculados nos últimos anos de graduação (77,5% no 4º e 5º anos das Licenciaturas e Engenharias e o restante no 3º ano dos demais cursos).

A distribuição dos participantes por curso foi de 61,2%, provenientes da área de Ciências Sociais e Jurídicas, 12,8% de Humanidades, 11,1% de Ciências da Saúde, 10,7% de Ciências Experimentais e 4,2% de Carreiras Técnicas. Dos participantes 76,8% eram mulheres. A faixa etária foi de 20 a 29 anos, com idade média de 23,09 anos e desvio padrão de 3,03. Foi utilizado um questionário construído para essa pesquisa, composto por questões sobre seis tipos de informação distintos: intenção empreendedora, conduta empreendedora precoce, interesses empreendedores, autoeficácia empreendedora, expectativas de resultados e informações sociodemográficas.

Os resultados demonstraram que (1) existe uma interação direta e positiva entre a intenção empreendedora e a conduta empreendedora precoce; (2) o mesmo se dá entre os interesses e a intenção empreendedora e, de modo contrário, dos interesses empreendedores sobre conduta; (3) a autoeficácia empreendedora tem um alto efeito positivo direto sobre as expectativas de resultados extrínsecos e intrínsecos (quando analisados em conjunto) e produz impacto significativo e positivo, de forma direta e indireta, sobre os interesses empreendedores; (4) diferentemente, o efeito positivo direto da autoeficácia sobre a intenção empreendedora e a conduta precoce, quando analisados em conjunto, não se mostrou significativo; (5) os efeitos das expectativas de resultado se mostraram limitados e dependentes da natureza das recompensas esperadas nos níveis intrínseco e extrínseco, permitindo concluir que é significativo seu efeito positivo direto sobre os interesses; que sobre a intenção de empreender, os efeitos foram unicamente indiretos e mediados pelos interesses e, por fim, que os efeitos diretos e indiretos totais das expectativas sobre a conduta empreendedora precoce não se mostraram significativos. Ao final os autores propõem um modelo explicativo da iniciativa empreendedora a partir dos postulados teóricos da Teoria Social Cognitiva de Carreira de Lent et al. (1994, 2000). Sugerem que o alcance dos resultados obtidos na pesquisa deve ser compreendido com limitações e ensejar futuras investigações a respeito desse tema. Destacam que a própria novidade do marco teórico utilizado no estudo da conduta empreendedora estudantil justifica a ressalva apontada.

Em estudo realizado por Silva, laochite e Azzi (2010), os autores buscaram identificar e analisar a percepção de autoeficácia docente de estudantes em formação para a docência em Educação Física. Os estudos apontam a

importância do desenvolvimento dessas crenças de eficácia docente no contexto da formação inicial, pois elas regulam a percepção dos alunos a respeito de sua capacidade de lidar com aspectos relacionados à sua própria aprendizagem, assim como com o sucesso ou eventual fracasso no desempenho das diferentes tarefas que compõem o processo de formação.

Participaram desse estudo 159 estudantes de graduação, com idades variando entre 19 e 48 anos, com média etária de 25,4 anos e desvio padrão de 5,58. Quanto ao gênero, 56,1% eram do sexo masculino e todos cursavam a graduação em Licenciatura em Educação Física, 3ª e 4ª séries, ou seja, de final de curso, de quatro instituições privadas de ensino superior. Como instrumental para a coleta de dados, foram utilizados: (a) um questionário de caracterização com questões de natureza demográfica e de contextualização da formação e (b) Escala de Autoeficácia de Professor de Educação Física (POLYDORO, WINTERSTEIN, AZZI, DO CARMO e VENDITTI JÚNIOR, 2004), com vistas à análise de duas dimensões: autoeficácia da intencionalidade da ação docente e autoeficácia no manejo da classe. Os resultados obtidos, de modo geral, mostraram que os participantes do estudo percebem-se com um nível de autoeficácia elevado em relação às duas dimensões avaliadas: média de pontos de 4,99 referente à dimensão “eficácia na intencionalidade da ação docente”; e média 4,79 na dimensão “eficácia no manejo da classe”, sendo que a pontuação máxima da escala é de 6 pontos. Quando analisada a dimensão “eficácia na intencionalidade da ação docente”, o item em relação ao qual os participantes apresentaram-se como mais autoeficazes foi o de número 6 (“Quanto você pode fazer com que os(as) alunos(as) acreditem que podem realizar bem as atividades?”), com 5,33 pontos. No outro extremo, revelaram menor crença na autoeficácia no item 15 (“Quanto você pode fazer para acalmar um aluno(a) que é perturbador(a) ou barulhento(a)?”), com 4,62 pontos. Para a dimensão “eficácia no manejo da classe”, os participantes apresentaram-se mais crentes na autoeficácia, em face do item 21 (“Quão bem você pode responder a um aluno desafiador?”), com 4,92 pontos. Por outro lado, mostraram-se menos crentes na autoeficácia em relação ao item 22 (“Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos(as)?”), com 4,62 pontos. Não houve diferença significativa entre as respostas por gênero quando analisada a dimensão “eficácia na intencionalidade da ação docente”. De maneira

oposta, apurou-se diferença significativa entre gêneros com relação à dimensão “eficácia no manejo da classe”, com prevalência do gênero masculino, que apresentou níveis de crença na autoeficácia mais elevados. Os autores, em seus apontamentos teóricos, destacam que professores com níveis altos de autoeficácia percebida promovem ambientes mais favoráveis à aprendizagem. Desse modo, indicam a importância do fortalecimento de crenças de autoeficácia dos futuros professores de Educação Física por meio da experiência direta, pela criação de situações de aprendizagem via modelos diversos, pela promoção de diversas formas de feedback, desenvolvendo a reflexão sobre a prática docente em todas as situações do processo de formação.

Um estudo publicado por Magalhães e Teixeira (2013) objetivou analisar as relações entre recursos psicológicos para o enfrentamento de transições de carreira (motivação, autoeficácia, *locus* de controle, apoio social percebido e independência de decisão), valores de carreira, necessidade financeira, percepção do mercado de trabalho e comportamentos de busca de emprego.

A amostra foi de 215 estudantes universitários do penúltimo ou último ano de graduação de duas universidades públicas das regiões Sul e Nordeste do Brasil. A idade dos sujeitos variou de 20 a 42 anos, sendo 58,6% deles do sexo feminino. Foram 16,3% dos sujeitos do curso de Administração; 11,2% de Direito; 10,7% de Comunicação; 8,4% de Secretariado Executivo; 7,9% de Engenharia Química; 7,4% de Contabilidade; 6,5% de Química; 5,1% de Computação; 5,1% de Economia; 5,1% de Nutrição e 16,6% de outros cursos.

No momento da pesquisa, os sujeitos informaram ter como objetivo de carreira um emprego na sua área profissional. Ainda, informaram que não trabalhavam, ou aqueles que trabalhavam não o faziam na área do próprio curso. Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi o Inventário de Transição de Carreira (ITC) (HEPPNER et al., 1994), cujo objetivo é avaliar a presença de preditores de sucesso em transição de carreira e tem seus itens agrupados em cinco fatores, a saber: motivação, autoeficácia, *locus* de controle, apoio pessoal percebido e independência.

Outro instrumento utilizado foram as escalas de Intensidade Geral de Busca de Emprego e de Intensidade de Contatos de Rede Social para Busca de Empregos (WANBERG et al., 2000), tendo a primeira escala o objetivo de avaliar os comportamentos de busca de emprego (sem referência ao uso de redes

sociais), e a segunda, o objetivo de avaliar em que medida as redes sociais são utilizadas como recursos para obtenção de informações, indicações e conselhos relativos à busca de emprego. Adicionalmente, foram levantadas informações demográficas como gênero, idade e estado civil.

Os resultados obtidos a partir das análises estatísticas realizadas mostraram que as variáveis psicológicas avaliadas e a necessidade financeira incorporavam um baixo poder preditivo sobre os comportamentos de busca de emprego. Os indivíduos que avaliaram o mercado de trabalho de modo negativo revelaram maiores níveis de necessidade financeira e menores de motivação, autoeficácia e *locus* de controle, além de privilegiarem contatos via rede social para busca de emprego. Os que privilegiaram a estabilidade de emprego mostraram ter maior necessidade financeira do que os que priorizaram ganhos financeiros elevados e maior nível de atividade de busca de emprego, quando comparados aos que priorizaram fazer o que mais gostavam. Além disso, obtiveram um escore mais baixo em autoeficácia, entendida como a percepção da capacidade pessoal para realizar uma transição bem-sucedida (comparado ao grupo que elegeu fazer o que mais gostava) e *locus* de controle (comparado ao mesmo grupo e àquele que priorizava ganhos financeiros elevados). Por seu lado, este último grupo apresentou escores mais baixos em motivação do que aqueles que elegeram fazer o que mais gostam e os que ambicionavam ter mais liderança.

Finalizando, os autores deste estudo entendem que o conjunto dos resultados obtidos permite concluir que uma percepção desfavorável do mercado de trabalho, somada a uma maior pressão financeira, preocupação com estabilidade no emprego e externalidade dos *locus* de controle apontam para uma maior intensidade de busca de emprego. De outra forma, uma percepção favorável do mercado de trabalho, menor necessidade financeira, internalidade dos *locus* de controle, valores de realização pessoal e altos índices de autoeficácia estão associados a uma menor intensidade de comportamentos na busca de emprego. Sugerem outros estudos com delineamento longitudinal que incluam a avaliação de resultados de comportamentos de busca de emprego em termos dos consequentes da busca (ofertas de emprego, entrevistas, rapidez de contratação), assim como em termos das características do emprego alcançado (*status*, adequação aos interesses, satisfação, intenção de permanência). Ainda,

sugerem que novos estudos levem em conta a diversidade dos cursos de graduação e suas respectivas condições objetivas de mercado de trabalho em diferentes regiões geográficas.

Em sua tese de doutorado, Halstead (2014) investiga as complexidades associadas à transição entre a faculdade e o mundo do trabalho, explorando os relacionamentos entre a autoeficácia na transição para a carreira e o estágio de maturidade (*adulthood*) autopercebido, além de outras variáveis como idade e tipo de instituição frequentada. O estudo realizado pela autora envolveu, de um lado, um componente quantitativo, submetido a análise de regressão e estatística descritiva e, de outro lado, um componente qualitativo, fornecido por entrevistas baseadas em narrativas igualmente importantes. Halstead (2014) propôs uma questão central para sua investigação: Qual o relacionamento entre a entrada na idade adulta e a autoeficácia de graduados recentes em faculdades? Dessa questão derivaram sub-questões como: Qual o efeito da autopercepção de maturidade na autoeficácia na transição para carreira entre os sujeitos? Qual o efeito da idade na graduação sobre sua autoeficácia na transição para carreira? Qual o efeito do gênero? Qual o efeito do tipo de instituição frequentada? Os sujeitos do estudo foram indivíduos, graduados nos 4 anos anteriores à pesquisa, egressos de faculdades e universidades da Pennsylvania, com idades variando entre 18 e 29 anos, sendo que a idade de maior ocorrência foi 24 anos. O tamanho da amostra resultante, para o componente quantitativo, foi de 1.225 participantes. Destes, 70% eram do sexo feminino. Nesse caso, foi utilizada uma escala desenvolvida pela autora, denominada *Escala de Prontidão para Transição para a Carreira*, que objetiva medir o *status* de maturidade percebido pelo sujeito e a autoeficácia na transição para carreira. Para tanto, lança mão de suas sub-escalas: *Inventário de Avaliação da Transição para Carreira*, que mede a autoeficácia na transição, e o *Inventário do Status de Maturidade Percebido*, que mede o status de maturidade percebido. No caso do componente quantitativo do estudo, a autora desenvolveu um estudo-piloto junto a uma amostra de idêntico perfil formada por 28 egressos. No que diz respeito à componente qualitativa, 10 entrevistas foram realizadas com sujeitos extraídos do conjunto de respondentes dos instrumentos quantitativos, sujeitos com idades variando entre 21 e 28 anos, cinco homens e cinco mulheres, sendo seis procedentes de universidades públicas e 4 de faculdades e universidades particulares. A confiabilidade total do

instrumento utilizado foi elevada ( $\alpha = 0,95$ ), indicando forte probabilidade de que os resultados seriam consistentes se o estudo fosse repetido. A utilização de um método misto, segundo a autora, buscou permitir uma compreensão mais cuidadosa da experiência de transição. Para o componente quantitativo do estudo, a análise de regressão múltipla foi utilizada para identificar preditores de autoeficácia na transição. Para o componente qualitativo, por outro lado, foi utilizada pesquisa de narrativa, permitindo aos participantes contar suas histórias e, então, participar da finalização da narrativa de sua experiência.

Halstead (2014) conclui, neste estudo, que a autoeficácia dos participantes era relativamente alta (médias maiores do que 3,0 na escala Likert de 1 a 4, com desvio padrão menor do que 0,53), o que para a autora foi tido como surpreendente, uma vez que estudos de outros autores defendem que a transição da faculdade para a carreira é desafiante e que, mais ainda, o início da idade adulta é uma etapa da vida com características que podem ser incongruentes com o desenvolvimento de um alto nível de autoeficácia, situação em que se poderia esperar que os sujeitos apresentassem uma autoeficácia em relação à transição para a carreira relativamente baixa. No campo quantitativo, duas variáveis revelaram-se limitadas quanto a sua condição de preditores: gênero e idade corrente, o que constitui, conforme refere a autora, uma surpresa, do mesmo modo, uma vez que trabalhos como o de Arnett (2000) indicam que a identidade vocacional cresce com a entrada na idade adulta. Ademais, Bandura (1982) postula que a aquisição de experiência no desempenho de ações é uma das principais fontes de autoeficácia. Por outro lado, segundo a autora, o estudo mostra que características de maturidade, tais como a autopercepção como um adulto são melhores preditores de autoeficácia do que a idade propriamente dita. De fato, segundo Halstead, o sentimento de ser um adulto predispe cada uma das variáveis resultantes neste estudo em um nível significativo. Outras variáveis que se revelaram preditores significativos da autoeficácia na transição para a carreira foram *gênero* (apenas para o domínio do Desenvolvimento de uma Rede de Suporte) e *frequentar uma universidade pública*. Essa segunda constatação é interessante, pois outros estudos recuperados pela autora, como os de White (2003), postulam que o menor tamanho das faculdades particulares e a melhor relação corpo docente/estudantes promovem mais interação e uma experiência de aprendizagem mais íntima. A autora sugere que, talvez, a população que se

inscreve e frequenta universidades públicas já possui um maior nível de autoeficácia na transição para a carreira. Assim, resultam como conclusões mais relevantes do estudo de Halstead (2014) que: (a) a percepção de maturidade pelos sujeitos está fortemente conectada com a autoeficácia na transição para a carreira e (b) a frequência a uma universidade pública predisse maiores níveis de autoeficácia na transição para a carreira. Antes de finalizar, a autora aponta algumas limitações de seu estudo, sendo a primeira o tamanho da amostra utilizada para o componente qualitativo da pesquisa (dez participantes), a segunda, a heterogeneidade dos *backgrounds* dos participantes da pesquisa, a terceira é a concentração etária dos participantes ao redor dos 22 anos, sendo que, segundo a autora, seria desejável contar com participantes mais adiantados no amadurecimento, na faixa dos 25-28 anos, a quarta sendo a falta de precisão resultante do fato de que a avaliação da maturidade percebida e da autoeficácia ter sido autodeclarada, o que pode ter comprometido a precisão e, por fim, a última limitação sendo o fato de que a escolha dirigida das instituições de ensino impacta negativamente a capacidade de generalizar as descobertas para fora da amostra. Por último, Halstead (2014) oferece recomendações às instituições de ensino, no sentido de oferecer informações específicas aos estudantes sobre oportunidades de trabalho e meios para obtê-las; expandir o alcance de alguns programas que permitam aos alunos ganhar experiência em seu campo e expandir ou modificar a estratégia de recrutamento para atrair alunos com idade superior à idade tradicional do aluno de faculdade.

A investigação desenvolvida por Vieira (2008), em sua tese de doutorado, teve como objetivo analisar a transição por estudantes do ensino superior para o trabalho, na perspectiva da Teoria Sociocognitiva. Participaram da pesquisa, de caráter longitudinal, desenvolvida em duas fases (sendo realizada em dois momentos, preliminar e principal, cada um com duas fases), um total 1.067 sujeitos no estudo principal, sendo  $n=700$  na fase 1 (maio 2006) e  $n=367$  na fase 2 (maio 2007), que correspondem a 57% dos participantes da primeira fase. A autora relata que, do conjunto de alunos, organizados por sua área de formação, os da Saúde, Ciências Sociais e Artes e Humanidades, foram os que mais participaram da segunda fase da pesquisa (64%, 53% e 52%, respectivamente) ao passo que os de Engenharia foram os que menos participaram dessa segunda fase (46%). Houve predomínio do gênero feminino (65% da amostra, na segunda

fase), com idade média de 24 anos e desvio padrão de 2,42. Para a realização do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados no desenrolar do estudo longitudinal principal: Questionário Sociodemográfico; Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT) (VIEIRA e COIMBRA, 2005). A AETT possui três dimensões: autoeficácia na adaptação ao trabalho (avalia o sentimento de confiança face às tarefas e aos desafios que surgem no exercício de uma atividade profissional no contexto laboral), autoeficácia na regulação emocional (avalia o sentimento de confiança face à autorregulação emocional e cognitiva no decorrer do processo de procura de emprego) e a autoeficácia na procura de emprego (centra o interesse na capacidade para evidenciar comportamentos de procura de emprego). Quanto mais elevada for a pontuação na AETT, maior é a confiança do estudante na sua capacidade para desempenhar tarefas apresentadas na transição para o trabalho. Escala de Expectativas de Resultados Face à Atividade de Procura de Emprego (ERAPE) (VIEIRA e COIMBRA, 2005); Escala de Objetivos de Investimento Profissional (OIP) (VIEIRA e COIMBRA, 2005); Escala de Resultados do Processo de Exploração Vocacional (RPEV) (VIEIRA e COIMBRA, 2005); Escala de Satisfação do Percurso Acadêmico-Profissional (SPAP) (VIEIRA e COIMBRA, 2006); Escala de Satisfação no Trabalho (ST) (VIEIRA e COIMBRA, 2006); Escala de Apoio Social/ *Social Support Appraisal* (SSA) (VAUX et al., 1986; versão adaptada para a realidade portuguesa por ANTUNES e FONTAINE, 1994-5, apud VIEIRA, 2008). Os resultados obtidos referentes à influência das variáveis sociodemográficas nas dimensões psicológicas estudadas quando da transição para o trabalho, indicam que:

- 1) existem diferenças parciais quando analisadas as expectativas de resultados na busca por emprego entre os homens e as mulheres, tendo estas últimas expectativas mais positivas;
- 2) o nível de escolarização dos pais e a condição profissional dos mesmos não produzem efeitos nas dimensões analisadas;
- 3) em comparação com os alunos de bacharelado, os estudantes do curso de licenciatura mostraram níveis mais elevados de apoio percebido, de exploração vocacional, na autoeficácia e de objetivos de investimento profissional, embora não tenham sido constatadas diferenças em termos de

expectativas de resultados diante da atividade de busca de emprego, entre os dois grupos de estudantes;

4) os estudantes das áreas da Saúde, de Artes e Humanidades revelaram intenções mais marcantes de investimento profissional quando comparados com os de Engenharia e de Ciências Sociais.

Outro grupo de resultados, referente às relações entre as dimensões psicológicas estudadas e a potencial interveniência na transição para o trabalho, indicou que:

1) o apoio social percebido tem efeito direto e positivo sobre a autoeficácia na transição para o trabalho. Quanto maior o apoio percebido, maior tende a ser a confiança na capacidade para transição para o trabalho;

2) as crenças de autoeficácia na transição para o trabalho são maiores na relação direta do maior nível de conhecimento de si próprio e do mundo profissional;

3) quanto maior a confiança dos sujeitos para lidar com as tarefas e desafios do processo de transição para o trabalho, mais positivas tendem a ser as expectativas quanto à utilidade da realização de atividades de procura de emprego;

4) quanto maior a confiança percebida na capacidade para fazer frente às tarefas e desafios próprios do processo de transição para o trabalho, maior a intenção de investir na vida profissional;

5) quanto mais densa a crença de que os comportamentos de procura de emprego podem ajudar na absorção pelo mercado de trabalho, maior tende a ser a intenção de investir na vida profissional.

Quando a autora discute o papel da autoeficácia e dos objetivos no sucesso da transição para o trabalho, verifica:

1) que níveis mais elevados de autoeficácia estão associados a um maior sucesso na transição para o trabalho, pois uma maior confiança percebida na capacidade de lidar com tarefas e desafios da transição para o trabalho pode ser associada a uma posição mais vantajosa em todos os indicadores analisados neste estudo e, ainda, maior probabilidade de dar início a uma

atividade profissional remunerada e, para os que já trabalham, maior satisfação com o trabalho e melhores remunerações;

2) que quanto mais sólida a intenção de investir na vida profissional, maior a probabilidade de exercer uma atividade remunerada e auferir níveis mais elevados de remuneração.

Por fim, conforme a autora, os resultados mostram que o apoio social e a exploração vocacional, pelos seus efeitos diretos sobre a autoeficácia, têm um papel relevante na transição para o trabalho e as variáveis sociocognitivas autorreferentes – autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos – apresentam as relações preconizadas pela teoria sociocognitiva do desenvolvimento vocacional (LENT et al., 1994).

A transição do ensino superior para o mundo do trabalho e o papel dos estágios nessa transição foram os temas do estudo apresentado por Vieira, Caires e Coimbra (2011). O objetivo principal foi analisar o impacto da experiência de estágio na autoeficácia na transição para o trabalho, tendo em vista objetivos profissionais e exploração vocacional. Constituíram a amostra desse estudo 337 alunos concluintes (65% do sexo feminino), de diferentes cursos de graduação (34% da área de Ciências Sociais; 26% de Artes e Humanidades; 24% de Engenharia e 16% da Saúde) do Ensino Público Politécnico da região do Norte de Portugal. A média de idade era de 23 anos, do total, 65% do sexo feminino, sendo que cerca de 50% dos sujeitos haviam realizado estágio (32%, da área de Ciências Sociais; 72%, de Artes e Humanidades; 32%, de Engenharia e 83%, da Saúde). Foram utilizados como instrumentos de avaliação a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT) (a mesma adaptada ao Brasil e utilizada neste trabalho), de Vieira e Coimbra (2005), com o objetivo de avaliar em que medida o sujeito se sente confiante na sua capacidade para realizar tarefas relacionadas com a procura de emprego e com o início da atividade laboral, bem como o seu grau de confiança para lidar com os desafios do processo de transição para o mundo do trabalho, tanto em termos de procura de emprego como de adaptação ao trabalho. A escala Objetivos de Investimento Profissional (OIP), de Vieira, Maia e Coimbra (2006) também foi utilizada visando avaliar as intenções dos alunos concluintes quanto ao envolvimento e investimento na vida profissional e, por fim, a escala Resultados do Processo de Exploração

Vocacional (RPEV), de Vieira (2008), cujo objetivo foi o de avaliar o nível de conhecimento dos sujeitos sobre o mundo do trabalho e sobre si próprios. Quanto mais robusta for a intenção de investir na vida profissional, maior a pontuação OIP.

Já na análise da exploração vocacional, o estudo utilizou-se da escala “Resultados do processo de exploração vocacional”, que visa analisar o nível de conhecimento dos sujeitos acerca do mundo do trabalho, sendo que pontuações mais elevadas refletem um maior nível de conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho.

Como resultados significativos, os autores indicaram a existência de correlações significativas entre todas as variáveis analisadas, nomeadamente: autoeficácia na adaptação ao trabalho, autoeficácia na regulação emocional, autoeficácia na procura de emprego e objetivos de investimento profissional e exploração vocacional. A autoeficácia na adaptação ao trabalho correlaciona-se positivamente com a autoeficácia na regulação emocional ( $r=0,58$ ;  $p<0,001$ ) e com a autoeficácia na procura de emprego ( $r=0,45$ ;  $p<0,001$ ). A autoeficácia na procura de emprego apresenta correlação positiva com a autoeficácia na regulação emocional ( $r=0,63$ ;  $p<0,001$ ). Por seu lado, a magnitude dos objetivos de investimento profissional relaciona-se positivamente com as três dimensões da autoeficácia (correlações variando de 0,16 a 0,43;  $p<0,001$ ) e com a exploração vocacional ( $r=0,42$ ;  $p<0,001$ ). A exploração vocacional também revela correlações positivas com as três dimensões de autoeficácia, com os resultados variando de 0,34 até 0,54 ( $p<0,001$ ).

Quanto à realização (ou não) de estágio, verificou-se que o grupo de concluintes que realizou estágio indicou desempenho significativo e maior nas dimensões da autoeficácia na adaptação ao trabalho e na procura de emprego, o mesmo não ocorrendo quanto à autoeficácia na regulação emocional, em que os resultados não se diferenciaram significativamente entre os dois grupos: os que realizaram estágio e os que não o fizeram. Importante destacar a afirmativa dos autores sobre a realização do estágio, em contexto laboral, ter contribuído para o aumento do conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho, possibilitando um maior direcionamento dos sujeitos quanto à concretização de objetivos profissionais.

Samssudin e Barros (2011) em seu estudo sobre a relação entre crenças de autoeficácia na transição para o trabalho e o apoio social, relatam que indivíduos com crenças de autoeficácia mais debilitadas em um determinado domínio tendem a se afastar das tarefas complexas nesse domínio, insistindo nas suas limitações, nos obstáculos e nos resultados adversos. Os indivíduos com elevada percepção de autoeficácia tendem a encarar as tarefas complexas como desafios e não como ameaças.

Em outro estudo, sobre as crenças de autoeficácia na transição para o trabalho, Pelissoni (2007), em sua dissertação de mestrado, estabeleceu como objetivo analisar as crenças de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho de estudantes de licenciaturas, do último ano do ensino superior, segundo o gênero, situação de trabalho e área de conhecimento do curso. Ademais, buscou caracterizar a relação entre autoeficácia no domínio investigado e comportamentos de exploração de carreira. Esse estudo foi desenvolvido em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo e dele participaram 351 alunos concluintes (64,7% do universo estudado), que cursavam as disciplinas de estágio supervisionado I e II, que só podem ser frequentadas no último ano de graduação. Os participantes provinham das áreas de Ciências Exatas (19,7%), Ciências Biológicas (27,9%), Ciências Humanas (41,9%) e Artes (10,5%). A idade dos participantes variou de 19 a 49 anos, divididos em 3 faixas etárias: 19 a 21 anos (20,3%), 22 a 25 anos (53,1%) e acima de 26 anos (26,6%), com a média situando-se em 24,56 anos, e desvio padrão de 4,26.

Os instrumentos utilizados foram a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, adaptada para a realidade brasileira (AETT-Br) (SOARES, POLYDORO e VIEIRA, 2006), e a Escala de Comportamentos de Exploração de Carreira (ECC) (BARDAGI, TEIXEIRA e HUTZ, 2007).

Os resultados obtidos mostraram que em todas as dimensões da AETT-Br (autoeficácia na adaptação ao trabalho, na regulação emocional e na procura de emprego) os participantes obtiveram valores acima do ponto médio ( $M = 4,75$  e desvio padrão = 0,69) e foram identificadas crenças moderadas quando analisadas as referidas dimensões. Destaca-se a dimensão autoeficácia na adaptação ao trabalho, que recebeu a maior média (5,11) e o menor desvio padrão (0,66), ao passo que a dimensão autoeficácia na procura de emprego obteve a menor média (4,12) e o maior desvio padrão (1,16), indicando alta

confiança quanto à adaptação ao trabalho e baixa confiança na capacidade para procurar emprego. Quanto ao gênero, resultaram diferenças significativas somente na dimensão autoeficácia na regulação emocional, em que as mulheres indicaram crenças menores nessa capacidade. Igualmente, foram identificadas diferenças significativas nas dimensões autoeficácia na transição para o trabalho ( $p \leq 0,05$ ;  $p = 0,01$ ) e autoeficácia na adaptação ao trabalho ( $p \leq 0,05$ ;  $p = 0,001$ ), quando analisadas, por pares, as seguintes áreas de conhecimento Ciências Humanas/ Artes e Ciências Biológicas/ Exatas. Verificou-se, ainda, uma fraca relação entre as variáveis autoeficácia e exploração de carreira ( $p < 0,01$ ;  $p = 0,387$ ), o que pode ser atribuído, segundo a autora, a características de multideterminação dos fenômenos. Ressalta, ainda, a importância da atuação das instituições diante da questão referente ao desenvolvimento de carreira dos estudantes.

O trabalho de Santos, Mognon e Joly (2011) teve como objetivo analisar as crenças de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho em universitários e identificar possíveis diferenças relativas às variáveis: sexo, idade e especialidade do curso.

Participaram do estudo 100 estudantes de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, alunos de quatro especialidades da engenharia (Mecânica, Elétrica, Civil e da Computação), sendo 52% do 9º semestre e 48% do 10º. Da amostra de 100 estudantes, cada uma das especialidades foi representada por 25 de seus alunos. Os sujeitos eram 86% do sexo masculino e 14% do sexo feminino, com as idades variando entre 21 e 47 anos ( $M = 26,01$ ,  $DP = 4,72$ ). O grupo de sujeitos foi dividido em três faixas etárias, sendo denominadas: *tradicional* (21 a 23 anos – 34%), *borderline* (24 a 26 anos – 33%) e *maduros* (acima de 27 anos – 33%). Declararam-se solteiros 78%, sendo casados ou em relação estável 22%. Como instrumento de avaliação, foi utilizada a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho adaptada à realidade brasileira (AETT-Br) (SOARES, POLYDORO e VIEIRA, 2006).

Os resultados revelaram que os sujeitos se declararam confiantes ou bastante confiantes na transição universidade-trabalho, não se verificando diferenças significativas nas dimensões do AETT-Br em relação à variável sexo. Segundo as autoras, isso pode significar que, em um cenário em que as mulheres têm ocupado um espaço cada vez maior no mercado de trabalho, indivíduos de

ambos os sexos se sentem confiantes na realização bem-sucedida na transição universidade-trabalho. Supõem que, ainda que outras pesquisas apontem a dificuldade de mulheres engenheiras se inserirem na profissão, pode-se pensar que elas estejam superando estereótipos da profissão e, pelo menos antes da formatura, sentem-se capazes de competir por trabalho. Quando analisados os dados referentes à variável idade, as autoras verificaram que os sujeitos da faixa etária *maduros* apresentaram resultados superiores na dimensão autoeficácia na adaptação ao trabalho, e os da faixa etária *tradicional* revelaram resultados melhores nas dimensões autoeficácia na regulação emocional e na procura por emprego. Não obstante, as diferenças não foram consideradas significativas e foram atribuídas ao acaso. De maneira geral, alunos de engenharia mostraram-se confiantes ou bastante confiantes na transição universidade-trabalho. Verificou-se que, em todas as dimensões da AETT-Br, os sujeitos de Engenharia da Computação obtiveram as maiores médias, e os da Engenharia Civil apresentaram as menores médias na dimensão autoeficácia na adaptação ao trabalho. Os de Engenharia Elétrica apresentaram as menores médias nas dimensões autoeficácia na regulação emocional e na procura por emprego. De forma significativa, no geral, os alunos de Engenharia da Computação revelaram escores superiores aos das demais modalidades. Para finalizar, as autoras sugerem que muitas das respostas indicando “confiança” podem representar a interferência da desejabilidade social, visto que, de quem está saindo da universidade, é esperado que o faça de modo confiante. Portanto, seria recomendável a realização de pesquisas análogas com estudantes após sua formatura.

Considerando o levantamento realizado para o presente estudo, e o de Prisco, Martins e Nunes (2013), apesar de não assumirem os mesmos critérios de seleção e análise, é possível observar que a publicação sobre autoeficácia e carreira, apesar de reduzida, manteve-se constante até 2016 (exceção para o ano de 2015), sendo principalmente representado por pesquisas desenvolvidas na região Sul. De maneira geral, os investigadores constataram uma amostra de estudantes concluintes de diferentes cursos, provenientes das diversas áreas do conhecimento. No entanto, quando a amostra foi composta por um único curso, notou-se o interesse pelos cursos de Engenharia (dois artigos) e Psicologia (um artigo).

Evidencia-se, ainda, a necessidade de cuidado na descrição do domínio do constructo de autoeficácia (autoeficácia profissional, autoeficácia na exploração de carreira, autoeficácia na transição para o mundo do trabalho, etc) que se está medindo, para que os resultados possam ser mais bem comparados e os achados possam melhor subsidiar a prática de profissionais e educadores envolvidos na vivência de transição do estudante ao mundo do trabalho.

A seção seguinte apresenta o objetivo geral desta pesquisa e seu detalhamento, considerando-se os achados da literatura, em particular os marcos teóricos oferecidos pela Teoria Social Cognitiva, o constructo de autoeficácia e a diversidade de aspectos que podem ser abordados quando se analisa o processo de transição para o trabalho

## **4. OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as crenças de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho em universitários concluintes de uma instituição privada do ensino superior e sua relação com variáveis sociodemográficas e contextuais

### **Objetivos Específicos**

- Descrever e analisar a AETT-Br nas suas dimensões e no total.
- Comparar os escores da escala AETT-Br no total e nas dimensões, segundo variáveis sociodemográficas (sexo e idade).
- Comparar os escores da escala AETT-Br no total e nas dimensões, segundo variáveis contextuais (curso, atividades extracurricular, apoio social, e atividade remunerada).

## **5. MÉTODO**

Esta seção descreve o método adotado para a realização desta pesquisa, de natureza descritiva. De acordo com Prodanov e Freiras (2013), esse tipo de pesquisa visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. Procura descobrir a frequência com que o fato ocorre, sua natureza, características e relações com outros fatos.

### **5.1 Participantes**

Os participantes do presente estudo foram estudantes concluintes dos cursos de Engenharia Elétrica, Administração e Publicidade e Propaganda de uma das Unidades de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada na região de Campinas, São Paulo. Constituíram a amostra os sujeitos que, no momento da coleta de dados, estavam presentes em sala de aula e consentiram em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante destacar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) constitui-se em um documento de esclarecimento, para o participante do estudo, quanto ao tema da pesquisa e seus objetivos, além de informar sobre a possibilidade de sua participação ser voluntária e da confidencialidade dos dados obtidos. Ainda, traz informações sobre a procedência do pesquisador, bem como meios de estabelecer contato com o mesmo. Sua utilização atende a determinações éticas essenciais para o desenvolvimento de estudos como este que aqui se propõe, como preconiza a Resolução 196/96.

Com a aplicação desses critérios, 156 estudantes, caracterizados a seguir, participaram do estudo, sendo 128 os que preencheram completamente os instrumentos. Desse total, 70 (44,87%) eram do curso de Engenharia Elétrica, 58 (37,18%) de Administração e 28 (17,95%) de Publicidade e Propaganda (Tabela 02). Do conjunto de participantes, 55,13% estavam matriculados em cursos com duração de oito semestres, com ingresso em 2013, e os demais em cursos de dez semestres, com ingresso em 2011, todos em funcionamento no período noturno.

**TABELA 02 – Análise descritiva por curso e total**

CURSOS	SUJEITOS	
	F	%
Engenharia Elétrica	70	44,87
Administração	58	37,18
Publicidade e Propaganda	28	17,95
<b>TOTAL</b>	<b>156</b>	<b>100</b>

A satisfação dos participantes com o curso que frequentavam indicou que a maioria estava pouco satisfeita e insatisfeita (69,87%). Já em relação à avaliação que faziam sobre o mercado de trabalho na profissão escolhida, 69,23% apontaram como boa ou muito boa.

Quanto ao estado civil, a maior parcela dos participantes era composta por solteiros (75,64%). Em relação ao gênero, 61,54% eram do sexo feminino e 38,46% do sexo masculino.

De acordo com as faixas etárias definidas neste estudo, 25,81% dos participantes tinham entre 21 e 23 anos, 32,26% entre 24 e 27 anos e 41,94% acima de 28 anos, conforme dados da Tabela 03. A média de idade foi de 28,40 anos, e o desvio padrão, de 6,78. A idade mínima foi de 21 anos, e a máxima, 53 anos (n=155). Um dos sujeitos não indicou sua idade.

**TABELA 03 – Análise descritiva por faixa etária e total (n=156)**

FAIXAS ETÁRIAS (anos)	SUJEITOS	
	F	%
21 – 23	40	25,81
24 – 26	40	32,26
>=27	75	41,94
<b>TOTAL</b>	<b>156</b>	<b>100</b>

Os dados sobre o nível de escolaridade dos pais dos participantes revelam a predominância de formação de Ensino Médio para os pais (62,18%) e de Ensino Fundamental II para as mães (35,26%).

A Tabela 04 mostra a vinculação dos participantes com atividades extracurriculares. Do conjunto de sujeitos, a maioria (79,42%) indicou sua participação nas referidas atividades, sendo: 26,92% em monitoria, 22,50% em estágio, 30,00% em iniciação científica e 21,79% em outro tipo de atividade que não as apresentadas como alternativas de resposta. Dois participantes (1,28%) indicaram que realizaram duas atividades extras, monitoria e estágio, sendo alocados na alternativa “várias”.

**TABELA 04 – Atividades extracurriculares referidas pelos participantes (n= 156)**

<b>Atividades Extras</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Monitoria	42	26,92
Estágio	46	22,50
Iniciação Científica	32	30,00
Outras	34	21,79
Várias	02	1,28

Exercer – ou não – atividade remunerada e a relação da atividade com o curso que frequenta foram outras duas informações solicitadas aos participantes. Os dados obtidos mostraram que 111 (71,15%) exerciam atividade remunerada e 84 (75,68%) indicaram que a atividade não estava relacionada ao curso. Ainda, os que exerciam alguma atividade remunerada, 85 (70,83%) dispendiam 40 horas ou mais por semana de seu tempo com o trabalho. Quanto à satisfação em relação à profissão escolhida, a maioria referiu estar muito satisfeita (68,59%).

As informações referentes ao apoio que os participantes receberam de seus pais, relativo à escolha profissional, foram avaliadas segundo uma escala que variou de nível 1 de apoio, significando “nenhum apoio” até nível 5 “muito apoio”. Os participantes indicaram que 58,97% dos pais os apoiaram de forma bastante satisfatória (nível 4). Por outro lado, as mães foram indicadas por 65,38% dos estudantes como não tendo oferecido apoio para a escolha profissional (respostas de nível 1), como pode ser visto na Tabela 05.

**TABELA 05 – Apoio dos pais à escolha profissional (n=156)**

Nível de Apoio	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
1	3	1,92	102	65,38
2	20	12,82	16	10,26
3	20	12,82	2	1,28
4	92	58,97	18	11,54
5	21	13,46	18	11,54

Os estudantes também foram questionados quanto à sua percepção do próprio desempenho acadêmico. Nos dados, que podem ser conferidos na Tabela 06, destaca-se que quatro participantes não responderam esta questão (n=152).

**TABELA 06 – Classificação do desempenho acadêmico (n=152)**

Desempenho Acadêmico	Frequência	%
Muito ruim	63	41,45
Ruim	12	7,89
Razoável	10	6,58
Bom	57	37,50
Muito bom	10	6,58

Ao avaliarem seus desempenhos acadêmicos, 41,45% dos participantes indicaram como “muito ruim” e 37,5% como “bom”. A avaliação do restante dos estudantes variou entre “ruim” (7,89%), “razoável” (6,58%) e “muito bom” (6,58%).

## 5.2 Instrumentos

Tendo em vista que a abordagem sociocognitiva de carreira adotada nesta investigação indica a importância das características sociodemográficas (bem como os contextos de influência proximal das variáveis de autoeficácia na transição para o trabalho) estudadas, foi necessário coletar informações acerca das situações acadêmica e de trabalho dos participantes

O presente estudo utilizou como instrumentos para coleta de dados o Questionário Sócio Demográfico e Vocacional (utilização parcial do original de

BARDAZI, 2007) e a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho-Br (adaptação para a realidade brasileira por SOARES, POLYDORO e VIEIRA, 2006).

O Questionário Sociodemográfico e Vocacional foi construído a partir da utilização parcial do original de Bardagi (2007). Do original com 26 itens, foram excluídos os itens: 2 – referente ao tipo de universidade do participante; 9 – referente à informação sobre a renda familiar; e o item 10 – referente à profissão dos pais. Esses itens foram substituídos, no questionário aqui utilizado, pelas informações sobre o Nível de Escolaridade dos pais (item 10), sobre o Número de horas de trabalho por semana (item 16) e sobre a existência ou não de experiência anterior de trabalho (item 17). O Questionário Sociodemográfico e Vocacional utilizado neste estudo (Anexo A) é composto por 26 questões, sendo sete no formato de questões abertas (de 1 a 7) e as restantes no formato de questões fechadas (de 8 a 26). Tem como objetivo colher dados que caracterizem os sujeitos quanto a dados pessoais e familiares (como: idade, sexo, estado civil, escolaridade dos pais); dados sobre aspectos acadêmicos e de trabalho (curso que estava frequentando, semestre, duração do curso, ano de ingresso, participação em atividades de monitoria, estágio ou iniciação científica, se desenvolve alguma atividade remunerada, relacionada ou não ao curso que faz, número de horas/semana da atividade) e, por último, dados referentes a percepções sobre a escolha profissional, realidade de trabalho e perspectivas futuras pós-formatura (como: satisfação com a profissão escolhida, apoio dos pais em relação à escolha profissional, nível de satisfação em relação ao curso, avaliação que fazia a respeito do mercado de trabalho da profissão escolhida e sobre seu desempenho acadêmico).

A Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho Br (AETT-Br) (adaptação para a realidade brasileira por SOARES, POLYDORO e VIEIRA, 2006) tem como objetivo medir as crenças dos estudantes na sua capacidade para organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho, isto é, a crença de autoeficácia na transição para o trabalho.

No estudo de validação da AETT em Portugal (AETT; Vieira & Coimbra, 2005) foram identificadas três dimensões: Autoeficácia na adaptação ao trabalho (constituída por 12 itens), Autoeficácia na regulação emocional (constituída por 9 itens) e a Autoeficácia na procura de emprego (constituída por 7 itens). Para a

validação da AETT-Br, no Brasil, também foram identificados três fatores explicativos para as escalas, similares aos identificados no contexto de Portugal por Vieira e Coimbra (2005). Além disso, obteve-se um forte índice de consistência interna, com o Alpha de Cronbach tendo sido de 0,94.

Com relação à AETT-Br, esta é composta por 28 itens. Os enunciados são organizados sob a forma de uma escala de avaliação do tipo “Likert”, com 6 alternativas de resposta, para que os sujeitos apontem o nível de confiança em suas próprias capacidades nas diferentes situações listadas. A resposta a cada enunciado tem como base uma escala de valores, variando de 1, indicando a resposta “nada confiante”, até 6, indicando “totalmente confiante”. Portanto, quanto maior o valor assinalado, maior é a percepção de autoeficácia para a transição para o mundo do trabalho do respondente.

O Quadro 01 apresenta a distribuição dos 28 itens nas três dimensões que compõem a escala e respectivos dados de consistência interna.

**Quadro 01: Caracterização das dimensões da Autoeficácia na Transição para o Trabalho-Br e os Alpha de Cronbach obtidos na escala original e no presente estudo**

Dimensões	Descrição	Exemplo de item	$\alpha$	$\alpha$
			Escala Original	Presente Estudo
Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho (14 itens)	Avaliar a confiança percebida na capacidade de adaptação relativamente às tarefas e desafios do mundo do trabalho	Trabalhar bem em equipe	0,91	0,80
Autoeficácia na Regulação Emocional (8 itens)	Analisar a confiança percebida na autorregulação emocional e cognitiva durante o processo de procura de emprego	Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas	0,93	0,79
Autoeficácia na Procura de Emprego (6 itens)	Avaliar o sentimento de confiança no desempenho de comportamentos de procura de emprego	Procurar oportunidades de emprego na Internet	0,85	0,52
<b>Total (28 itens)</b>			<b>0,94</b>	<b>0,89</b>

Fonte: SOARES, POLYDORO e VIEIRA 2006.

Relativamente à análise de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach) da Escala AETT-Br obtida no presente estudo, isto é, sua confiabilidade como instrumento de medida, os resultados se mostraram elevados para a escala total ( $\alpha=0.89$ ) e bastante satisfatórios para duas das três dimensões: Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho ( $\alpha=0.80$ ) e Autoeficácia na Regulação Emocional ( $\alpha=0.79$ ), sendo que a consistência encontrada na dimensão Autoeficácia na Procura de Emprego foi baixa ( $\alpha=0,52$ ). No entanto, considerando a classificação de George e Mallery (2003), em que alfa 0,91 ou mais é excelente, alfa de 0,81 a 0,90 é bom, alfa de 0,71 a 0,81 é aceitável, alfa de 0,61 a 0,71 é questionável, alfa de 0,51 a 0,61 é pobre e alfa  $< 0,51$  é inaceitável, a dimensão Autoeficácia na Procura de Emprego foi mantida no estudo, sendo os resultados interpretados com a devida cautela.

Para o cálculo das pontuações obtidas pelos estudantes, os valores assinalados em cada item foram somados, sendo essa somatória posteriormente dividida pelo número de itens de cada dimensão ou do total.

### 5.3 Procedimentos para obtenção de dados

Para a aplicação deste projeto de pesquisa, inicialmente foi solicitada e concedida a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa da instituição de formação da autora, sob o número CAAE 618735169.0000.5404.

A realização da coleta de dados na Instituição de Ensino Superior previamente definida só foi levada a efeito após a autorização do Diretor da unidade onde a coleta seria realizada, considerando-se que o desenvolvimento da pesquisa em questão se daria sem que nenhum prejuízo, de qualquer ordem, resultasse para os alunos e para a Instituição em seu todo.

De início, foi solicitada a colaboração dos Coordenadores dos cursos de Engenharia Elétrica, Administração e Publicidade e Propaganda (período noturno), no sentido de reunir o grupo de sujeitos de cada curso para que a aplicação dos instrumentos fosse realizada. Tal solicitação foi feita pessoalmente pela autora do estudo a cada um dos referidos Coordenadores.

A coleta de dados foi realizada em Dezembro de 2016, por meio de aplicação coletiva dos instrumentos no formato impresso aos grupos de sujeitos, organizados por curso.

Os aplicadores dos instrumentos foram professores de cada um dos cursos, devidamente orientados pela pesquisadora sobre os procedimentos referentes à atividade e a ordem de aplicação dos instrumentos utilizados. Antecedeu a aplicação a entrega e assinatura, pelos sujeitos, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B)

O tempo médio utilizado para a aplicação dos instrumentos foi de 20 minutos, e nenhum contratempo foi relatado pelos professores aplicadores.

Terminada a coleta de dados, passou-se à organização e digitação dos mesmos em uma planilha, de modo a possibilitar o tratamento estatístico, análise e discussão dos referidos dados, objeto de apresentação na seção que se segue.

## 6. RESULTADOS

Os resultados obtidos neste estudo são descritos nesta seção, organizados de acordo com os objetivos propostos em três partes, a saber: 1 – autoeficácia na transição para o mundo do trabalho por dimensões e no total; 2 – autoeficácia na transição para o mundo do trabalho segundo as variáveis sociodemográficas (sexo, idade); e 3 – autoeficácia na transição para o mundo do trabalho segundo as variáveis contextuais (curso, atividades extracurriculares, apoio recebido dos pais e exercício de atividade remunerada).

Para a escolha das provas estatísticas utilizadas, foi realizado o teste de normalidade para as variáveis numéricas, considerando-se a exigência de procedimentos distintos de análise quanto aos dados paramétricos e não paramétricos. Os dados do teste de normalidade encontram-se na Tabela 07 e mostram que os resultados de uma das dimensões analisadas da escala AETT-Br (Autoeficácia na procura de emprego) e da idade dos participantes não retratam uma distribuição normal (para  $P \geq 0,05$ ).

**TABELA 07 – Resultados do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov para os escores da escala AETT-Br ( $P \geq 0,05$ )**

<b>Dimensão</b>	<b>P</b>
Autoeficácia na adaptação para o trabalho	$P > 0,150$
Autoeficácia na regulação emocional	$P > 0,150$
Autoeficácia na procura de emprego	<b><math>P = 0,029</math></b>
Total	$P > 0,150$
Idade	<b><math>P &lt; 0,010</math></b>

Constatado que duas das variáveis estudadas não eram aderentes à distribuição normal, adotou-se o uso de procedimentos não paramétricos para a análise dos resultados da pesquisa. Para tanto, foram utilizadas provas estatísticas de Mann-Whitney, para comparação de diferenças entre duas variáveis, e de Kruskal-Wallis, para três ou mais variáveis. No caso de amostras relacionadas, foi usado o teste de Friedman para comparação entre variáveis. O nível de significância adotado para todos os testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $p < 0,05$ .

Para a apresentação dos dados obtidos, optou-se por organizá-los de acordo com a sequência dos objetivos específicos: 1 – descrever e analisar a AETT-Br nas suas dimensões e no total; 2 – comparar os escores da escala AETT-Br no total e nas dimensões segundo variáveis sociodemográficas (sexo e idade); e 3 – comparar os escores da escala AETT-Br no total e nas suas dimensões segundo variáveis contextuais (curso, atividades extracurriculares, apoio social e atividade remunerada).

### **6.1 Análise da autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas suas dimensões**

Os resultados apresentados na Tabela 08 referem-se à análise dos escores na AETT-Br, no total e nas suas dimensões (Autoeficácia na adaptação para o trabalho, Autoeficácia na regulação emocional e Autoeficácia na procura de emprego). Nesta Tabela verificam-se os pontos médio, mínimo e máximo obtidos, bem como os desvios padrão correspondentes a cada dimensão da AETT-Br analisada e no total. Foram 128 participantes que responderam o instrumento de modo completo.

**TABELA 08 – Análise descritiva da autoeficácia na transição para o trabalho no total e por dimensões (N= 128)**

<b>Dimensão</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Autoeficácia na adaptação para o trabalho	128	4,59	0,68	3,00	6,00
Autoeficácia na regulação emocional	128	4,29	0,96	1,50	6,00
Autoeficácia na procura de emprego	128	4,32	0,74	2,00	6,00
Total	128	4,44	0,70	2,82	5,96

Os resultados apurados foram os seguintes: a média de pontos foi de 4,44 no total, com desvio padrão de 0,70, sendo 2,82 como mínimo e 5,96 como máximo. Tendo em vista que a escala é do tipo *Likert*, de 6 pontos, o valor médio resultante está acima do ponto médio de resposta (3,0 pontos), indicando um nível alto de crença de autoeficácia na transição para o trabalho.

Ao aplicar o teste de Friedman para amostras relacionadas para comparação das três dimensões e o total, obteve-se  $P < 0,001$ , indicando que havia diferenças entre as médias. O teste de Wilcoxon permitiu observar que a

dimensão autoeficácia na adaptação para o trabalho diferenciou-se das outras duas dimensões e do total, apresentando a maior média de autoeficácia e evidenciando uma tendência deste domínio, que mostra a confiança dos estudantes em suas capacidades de adaptação a novas funções e novos tipos de relações próprias do contexto do trabalho. As dimensões autoeficácia na regulação emocional e autoeficácia na procura de emprego diferenciaram-se do escore total, sendo que a média nas duas dimensões foi menor que o total obtido. Não houve diferença entre as médias das dimensões autoeficácia na regulação emocional e autoeficácia na procura de emprego. Nota-se, portanto, que os concluintes apresentavam maior AE na adaptação para o trabalho (4,59), seguida pela AE total (4,44) e menores médias de autoeficácia na regulação emocional e autoeficácia na procura de emprego (4,29 e 4,32, respectivamente).

## **6.2 Autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões segundo variáveis sociodemográficas**

### **6.2.1 Distribuição dos resultados por sexo dos participantes**

Os dados exibidos na Tabela 09 referem-se às diferenças apuradas segundo o sexo, por dimensão e no total. Nela encontram-se os pontos médio, mínimo e máximo obtidos, bem como os desvios padrão correspondentes a cada dimensão da AETT-Br analisada e no total. Foram 128 os participantes que responderam a questão proposta.

**TABELA 09 – Resultados do teste Mann-Whitney, diferenças segundo o sexo dos participantes, por dimensão e no total (N=128)**

Sexo	Variável	N	Média	D.P.	Min.	Max.
Masculino	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	43	4,60	0,60	3,36	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	43	4,24	1,04	1,75	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	43	4,29	0,71	2,23	5,83
	Autoeficácia total	43	4,43	0,68	2,82	5,96
Feminino	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	85	4,58	0,72	3,00	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	85	4,31	0,92	1,50	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	85	4,33	0,75	2,00	6,00
	Autoeficácia total	85	4,45	0,71	2,93	5,93

Os resultados mostram que, para estudantes do sexo masculino, a média de pontos foi de 4,43 no total, com desvio padrão de 0,68 e 2,82 como mínimo e 5,96 como máximo. Tendo em vista que a escala é do tipo *Likert*, de 6 pontos, o valor médio resultante está acima do ponto médio de resposta, indicando um nível alto de crença de autoeficácia na transição para o trabalho. Destaca-se, por inspeção visual, a maior média de pontos na dimensão autoeficácia na adaptação para o trabalho, em relação às demais estudadas, evidenciando uma tendência deste domínio, que mostra a confiança dos estudantes em suas capacidades de adaptação a novas funções e tipos de relações próprias do mundo do trabalho. Ainda, as demais dimensões avaliadas mostraram menores médias de pontos, mas, mesmo assim, acima do ponto médio da escala, indicando bom nível de confiança em suas capacidades de regular suas cognições e emoções, e de implementar ações na procura de emprego.

Para estudantes do sexo feminino, os dados indicam que a média de pontos foi de 4,45 no total, com desvio padrão de 0,71 e 2,93 como mínimo e 5,93 como máximo. Tendo em vista que a escala é do tipo *Likert*, de 6 pontos, o valor médio resultante está acima do ponto médio de resposta, indicando um nível alto de crença de autoeficácia na transição para o trabalho. Igual ocorrência em relação aos resultados apresentados pelos homens, maior média de pontos também foi visualmente observada na dimensão autoeficácia na adaptação para o trabalho em relação às demais estudadas, evidenciando uma tendência deste domínio que mostra a confiança das estudantes em suas capacidades de adaptação a novas funções e tipos de relações próprias do mundo do trabalho.

Ainda, as demais dimensões avaliadas, mostraram menores médias de pontos, mas, mesmo assim, acima do ponto médio da escala, indicando bom nível de confiança em suas capacidades de regular suas cognições e emoções e de implementar ações na procura de emprego.

Em que pese o fato de que os dados numéricos apresentam-se visualmente diferenciados, a análise de diferenças entre as respostas fornecidas pelos estudantes do sexo masculino e feminino nas dimensões e no total, por meio do teste de Mann-Whitney, evidenciou não ter havido diferença significativa entre os sexos ( $p \geq 0,05$ , *Autoeficácia na adaptação para o trabalho*,  $p=0,976$ ; *Autoeficácia na regulação emocional*,  $p=0,840$ ; *Autoeficácia na procura de emprego*,  $p=0,964$  e *Autoeficácia total*,  $p=0,787$ ).

### **6.2.2 Distribuição dos resultados por idade dos participantes**

Outra análise que foi processada refere-se às diferenças segundo a faixa etária dos participantes, por dimensão e no total. A idade dos estudantes foi organizada em três faixas etárias: de 21 a 23 anos, de 24 a 27 anos e igual a ou maior que 28 anos. Os resultados encontram-se na Tabela 10, em que se verificam os pontos médio, mínimo e máximo obtidos, bem como os desvios padrão correspondentes em cada dimensão analisada, no total e por faixa etária. Verificou-se que apenas 127 participantes responderam a questão proposta.

**TABELA 10 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças segundo a faixa etária dos participantes, por dimensão e no total (N=127)**

Faixa Etária (anos)	Variável	N	Média	D.P.	Min.	Max.
21-23	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	34	4,60	0,61	3,57	5,86
	Autoeficácia na regulação emocional	34	4,13	0,86	1,75	5,50
	Autoeficácia na procura de emprego	34	4,38	0,65	3,00	5,67
	Autoeficácia total	34	4,42	0,60	3,11	5,50
24-27	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	39	4,54	0,69	3,21	5,93
	Autoeficácia na regulação emocional	39	4,28	0,89	2,50	5,88
	Autoeficácia na procura de emprego	39	4,40	0,73	2,83	6,00
	Autoeficácia total	39	4,44	0,69	3,11	5,75
≥ 28	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	54	4,62	0,73	3,00	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	54	4,40	1,06	1,50	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	54	4,24	0,78	2,00	5,83
	Autoeficácia total	54	4,48	0,76	2,82	5,96

Os resultados mostraram que, para os estudantes das três faixas etárias, reproduziram a tendência observada na amostra total e na amostra distribuída por sexo: média superior, à inspeção visual, para a dimensão autoeficácia na adaptação para o trabalho, seguida pela autoeficácia total e as dimensões autoeficácia na regulação emocional e na procura de emprego. No entanto, em todas as medidas e faixas etárias, as médias superaram o ponto médio de resposta da escala.

À vista do registro numérico dos resultados obtidos, poder-se-ia supor que houvesse diferenças entre as dimensões e no total por faixa etária. Entretanto, a análise de diferenças por meio do teste de Kruskal-Wallis entre as faixas etárias dos participantes por dimensões e no total evidenciou não ter havido diferença significativa entre elas, (*Autoeficácia na adaptação para o trabalho*,  $p=0,829$ ; *Autoeficácia na regulação emocional*  $p=0,344$ ; *Autoeficácia na procura de emprego*,  $p=0,594$  e *Autoeficácia total*,  $p=0,889$ ).

### 6.3 Autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões segundo variáveis contextuais

#### 6.3.1 Distribuição dos resultados quanto ao curso de origem dos participantes

A análise apresentada na Tabela 11 refere-se aos dados das diferenças segundo o curso dos participantes (Engenharia Elétrica, Administração e Publicidade e Propaganda), por dimensão e no total. Nela verificam-se os pontos médio, mínimo e máximo obtidos, bem como os desvios padrão correspondentes de cada dimensão da AETT-Br e no total, por curso que os participantes frequentavam. Foram 128 participantes que responderam a questão proposta.

**TABELA 11 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças segundo os cursos dos participantes, por dimensão e no total (N=128)**

Cursos	Dimensão	N	Média	D.P.	Min.	Max.
Engenharia Elétrica	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	57	4,39	0,63	3,00	5,64
	Autoeficácia na regulação emocional	57	4,29	0,93	1,50	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	57	4,07	0,71	2,00	5,33
	Autoeficácia total	57	4,29	0,68	2,82	5,64
Administração	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	51	4,65	0,66	3,21	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	51	4,15	0,94	1,75	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	51	4,61	0,65	3,00	6,00
	Autoeficácia total	51	4,50	0,66	3,11	5,93
Publicidade	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	20	4,99	0,71	3,43	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	20	4,63	1,04	2,63	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	20	4,28	0,79	3,00	5,83
	Autoeficácia total	20	4,73	0,75	3,11	5,96

Os dados obtidos na análise da variável curso, exibidos na Tabela 11, revelam que todos os participantes de todos os cursos obtiveram valores médios, em todas as dimensões, acima do ponto médio, sendo os alunos do curso de Publicidade e Propaganda os que apresentaram maior média (4,73). A variação de média, no total, deu-se entre 4,07 (autoeficácia na procura de emprego de

estudantes do curso de Engenharia Elétrica) a 4,99 (autoeficácia na adaptação para o trabalho de estudantes do curso de Publicidade), indicando variabilidade das respostas.

Foram constatadas, mediante a aplicação do teste de Kruskal-Wallis, diferenças estatísticas significativas entre os cursos nas dimensões *Autoeficácia na adaptação para o trabalho* ( $p=0,003$ ), *Autoeficácia na procura de emprego* ( $p=0,001$ ) e no total ( $p=0,032$ ). Para detalhamento desta análise, foi utilizado o teste de comparações múltiplas de Dunn ( $p<0,05$ ). Na dimensão *Autoeficácia na adaptação para o trabalho*, os resultados obtidos indicaram que os participantes dos cursos de Publicidade e Propaganda apresentaram média superior (4,99) aos de Engenharia Elétrica (4,39). Já na dimensão *Autoeficácia na procura de emprego*, diferenciam-se os estudantes do curso de Administração que tiveram média superior (4,61) em comparação aos de Engenharia Elétrica (4,07). Por fim, a análise da *Autoeficácia total* registrou diferença significativa entre os cursos de Publicidade e Propaganda e de Engenharia Elétrica, indicando que os estudantes de Publicidade e Propaganda referiram maior autoeficácia na transição para o trabalho (4,73) que os colegas de Engenharia Elétrica (4,29). Quanto à dimensão *Autoeficácia na regulação emocional*, não foi constatada diferença significativa entre os cursos ( $p=0,098$ ).

### **6.3.2 Distribuição dos resultados quanto às atividades extracurriculares realizadas pelos estudantes**

Os dados apresentados na Tabela 12 referem-se à autoeficácia na transição para o mundo do trabalho, conforme as atividades extracurriculares realizadas pelos participantes (monitoria, estágio, iniciação científica, outras e várias), por dimensão e no total. É importante esclarecer que, na nomenclatura aqui adotada, as atividades referidas como “várias” consistem, conforme respostas dos estudantes, na participação dos alunos, tanto em monitoria quanto em estágio. Por seu lado, a resposta “outras” aplica-se a atividades desenvolvidas pelos participantes, mas sem especificação, mesmo que no questionário utilizado houvesse espaço destinado à discriminação da resposta. Na referida Tabela notam-se os pontos médio, mínimo e máximo obtidos, bem como os desvios-padrão correspondentes ao total e às dimensões da AETT-Br, analisadas em

relação a cada uma das atividades extracurriculares elencadas. Foram 128 participantes que responderam a questão proposta.

**TABELA 12 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças segundo as atividades extracurriculares dos participantes, por dimensão e no total (N=128)**

<b>Atividades Extra Curriculares</b>	<b>Variável</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Monitoria	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	30	4,45	0,75	3,00	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	30	4,26	0,88	2,50	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	30	4,18	0,84	2,00	5,83
	Autoeficácia total	30	4,34	0,74	2,93	5,96
Estágio	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	40	4,77	0,61	3,36	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	40	4,45	0,94	2,25	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	40	4,37	0,75	2,33	6,00
	Autoeficácia total	40	4,79	0,65	2,82	5,75
Iniciação Científica	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	28	4,36	0,65	3,21	5,79
	Autoeficácia na regulação emocional	28	4,08	0,89	2,63	5,88
	Autoeficácia na procura de emprego	28	4,20	0,74	3,00	5,83
	Autoeficácia total	28	4,25	0,64	3,11	5,50
Outra	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	28	4,64	0,69	3,64	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	28	4,22	1,13	1,50	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	28	4,45	0,58	3,00	5,64
	Autoeficácia total	28	4,48	0,72	3,07	5,93
Várias	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	2	5,46	0,05	5,43	5,50
	Autoeficácia na regulação emocional	2	5,19	0,27	5,00	5,38
	Autoeficácia na procura de emprego	2	4,92	0,12	4,83	5,00
	Autoeficácia total	2	5,27	0,13	5,18	5,36

Os dados dispostos na Tabela 12 mostram que os resultados médios totais, em todas as atividades extracurriculares, foram acima do ponto médio da escala, indicando alta confiança dos participantes em suas capacidades para ingressar no mundo do trabalho.

Como nas análises anteriores, a confiança dos participantes em sua capacidade de adaptação ao mundo do trabalho recebeu, mediante inspeção visual, os maiores escores médios em todas as dimensões, mostrando uma alta capacidade para o estabelecimento de novos padrões de comportamento e relações no mundo laboral.

Observou-se a existência de diferenças estatísticas significativas nos resultados, conforme distribuição dos participantes, de acordo com a realização de atividades extracurriculares. Para esta análise, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis e o de comparações múltiplas de Dunn ( $p < 0,05$ ). Para a dimensão *autoeficácia na adaptação para o trabalho*, os resultados obtidos diferenciaram significativamente os estudantes que indicaram exercer atividades de *monitoria* e *várias*, bem como *iniciação científica* e *várias* ( $p = 0,017$ ) e, em ambos os casos, a maior média de pontos foi registrada para a alternativa *várias* (5,27). Estes dados devem ser vistos com cautela, considerando o restrito número de participantes que assinalaram a alternativa de resposta em questão ( $N = 2$ ).

A análise da *autoeficácia total* registrou diferença significativa entre *monitoria* e *várias* e entre *iniciação científica* e *várias* ( $p = 0,049$ ), com média maior para *várias*. Quanto às demais dimensões, não foram constatadas diferenças significativas na percepção de autoeficácia para a transição para o mundo do trabalho, conforme as atividades extracurriculares realizadas pelos estudantes.

### **6.3.3 Distribuição dos resultados conforme percepção de apoio recebido do pai**

Os dados apresentados na Tabela 13 referem-se às diferenças de percepção, pelos participantes, em relação à percepção de apoio recebido do pai (com níveis de resposta variando de 1 ponto (nenhum apoio) a 5 pontos (muito apoio), por dimensão e no total. Dessa Tabela constam os pontos médio, mínimo e máximo obtidos, bem como os desvios padrão correspondentes a cada

dimensão da AETT-Br, relativos a cada nível de resposta quanto ao apoio. Foram 128 participantes que responderam à questão proposta.

**TABELA 13 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças percebidas pelos participantes quanto ao apoio recebido do pai, por dimensão e no total (N=128)**

Apoio Recebido do Pai	Dimensão	N	Média	D.P.	Min.	Max.
1	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	3	5,05	0,41	4,71	5,50
	Autoeficácia na regulação emocional	3	4,58	0,69	4,13	5,38
	Autoeficácia na procura de emprego	3	4,39	0,67	3,67	5,00
	Autoeficácia total	3	4,77	0,51	4,46	5,36
2	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	15	4,27	0,59	3,21	5,43
	Autoeficácia na regulação emocional	15	3,74	0,81	2,75	5,88
	Autoeficácia na procura de emprego	15	4,08	0,74	2,83	5,67
	Autoeficácia total	15	4,08	0,59	3,14	5,50
3	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	17	4,52	0,68	3,64	5,86
	Autoeficácia na regulação emocional	17	4,22	1,06	1,50	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	17	4,38	0,70	3,17	5,67
	Autoeficácia total	17	4,40	0,73	3,07	5,75
4	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	77	4,68	0,71	3,00	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	77	4,44	0,94	1,75	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	77	4,41	0,72	2,33	6,00
	Autoeficácia total	77	4,55	0,70	2,82	5,96
5	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	16	4,43	0,58	3,57	5,43
	Autoeficácia na regulação emocional	16	4,07	0,98	2,50	5,63
	Autoeficácia na procura de emprego	16	4,03	0,84	2,00	5,00
	Autoeficácia total	16	4,24	0,66	3,00	5,32

Os valores obtidos pelos sujeitos em relação à autoeficácia total mostram que todos se encontram acima do ponto médio da escala, sendo a resposta de nível 1, visualmente, a que obteve o maior deles (4,77). Os dados numéricos apresentam-se diferenciados e indicam a existência de diferenças estatísticas significativas. Para esta análise, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis e o de comparações múltiplas de Dunn ( $p < 0,05$ ). Para a dimensão *Autoeficácia na regulação emocional*, os resultados obtidos diferenciam, significativamente, os estudantes que indicaram os níveis 1 (nenhum apoio) e 2 (pouco apoio), sendo a média de pontos ( $M=4,58$ ) maior para a resposta de nível 1 ( $p=0,041$ ). O mesmo se deu para a dimensão *Autoeficácia total* ( $M=4,77$  e  $p=0,042$ ). Quanto às

dimensões *Autoeficácia na adaptação para o trabalho* ( $p=0,114$ ) e *Autoeficácia na procura de emprego* ( $p=0,285$ ), não foram constatadas diferenças significativas.

#### **6.3.4 Distribuição dos resultados conforme percepção de apoio recebido da mãe**

Os dados apresentados na Tabela 14 referem-se às crenças de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho, conforme a percepção pelos participantes em relação ao apoio recebido da mãe (com níveis de resposta variando de 1 a 5 pontos), por dimensão e no total. Dela constam os pontos médio, mínimo e máximo obtidos, bem como os desvios padrão correspondentes a cada dimensão da AETT-Br analisada, relativos a cada nível de resposta. Foram 128 participantes que responderam à questão proposta.

**TABELA 14 – Resultados do teste Kruskal-Wallis, diferenças percebidas pelos participantes quanto ao apoio recebido da mãe, por dimensão e no total (N=128)**

<b>Apoio Recebido da Mãe</b>	<b>Dimensão</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
1	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	85	4,56	0,62	3,21	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	85	4,29	0,92	1,50	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	85	4,30	0,67	2,00	5,83
	Autoeficácia total	85	4,43	0,63	3,00	5,96
2	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	13	4,69	0,90	3,21	5,93
	Autoeficácia na regulação emocional	13	4,36	1,25	2,25	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	13	4,36	0,98	2,33	6,00
	Autoeficácia total	13	4,52	0,95	2,82	5,64
3	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	1	4,71	-	4,71	4,71
	Autoeficácia na regulação emocional	1	5,00	-	5,00	5,00
	Autoeficácia na procura de emprego	1	4,83	-	4,83	4,83
	Autoeficácia total	1	4,82	-	4,82	4,82
4	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	16	4,54	0,71	3,00	5,86
	Autoeficácia na regulação emocional	16	4,13	0,78	2,75	5,50
	Autoeficácia na procura de emprego	16	4,33	0,83	2,67	5,67
	Autoeficácia total	16	4,38	0,67	2,93	5,50
5	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	13	4,71	0,87	3,43	5,93
	Autoeficácia na regulação emocional	13	4,36	1,15	2,63	5,88
	Autoeficácia na procura de emprego	13	4,32	0,88	3,00	5,67
	Autoeficácia total	13	4,52	0,91	3,11	5,71

De acordo com a Tabela 14, os valores médios totais foram todos superiores ao ponto médio de resposta da escala, indicando alta percepção de autoeficácia para o ingresso no mundo do trabalho em todos os níveis de percepção de apoio materno recebido. Como nas análises anteriores, por inspeção visual, a maior média de pontos verificada em todos os níveis de resposta (de nenhum a muito apoio) foi obtida na análise da dimensão de *autoeficácia na adaptação para o trabalho*.

Mesmo que se considere o fato de que os dados numéricos apresentam-se visualmente diferenciados, observa-se não ter sido verificada diferença estatística significativa quanto à autoeficácia na transição para o mundo do trabalho em relação aos níveis de resposta relativos ao apoio percebido da mãe, nas diferentes dimensões estudadas e no total (autoeficácia na adaptação para o

trabalho,  $p=0,909$ ; Autoeficácia na regulação emocional,  $p=0,794$ ; autoeficácia na procura de emprego,  $p=0,889$  e autoeficácia total,  $p=0,851$ ). A análise de diferenças nas dimensões e no total, por nível de resposta, foi realizada por meio do teste de Kruskal-Wallis.

### **6.3.5 Distribuição dos resultados conforme o exercício de atividade remunerada pelos participantes**

Os dados exibidos na Tabela 15 referem-se à percepção de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho segundo o exercício de atividade remunerada (com dois níveis de resposta: sim e não), por dimensão e no total. Nessa Tabela encontram-se os pontos médio, mínimo e máximo obtidos, bem como os desvios padrão correspondentes a cada dimensão da AETT-Br e no total. Foram 128 participantes que responderam à questão proposta.

**TABELA 15 – Resultados do teste Mann-Whitney, diferenças segundo o exercício ou não de atividade remunerada pelos participantes, por dimensão e no total (N=128).**

<b>Exercício de Atividade Remunerada</b>	<b>Variável</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D.P.</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Sim	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	93	4,58	0,68	3,00	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	93	4,23	1,01	1,50	6,00
	Autoeficácia na procura de emprego	93	4,28	0,79	2,00	6,00
	Autoeficácia total	93	4,41	0,72	2,82	5,96
Não	Autoeficácia na adaptação para o trabalho	35	4,62	0,70	3,21	6,00
	Autoeficácia na regulação emocional	35	4,44	0,81	2,50	5,88
	Autoeficácia na procura de emprego	35	4,42	0,58	3,17	5,67
	Autoeficácia total	35	4,53	0,62	3,25	5,71

A análise da Tabela 15 revela que os valores médios totais foram todos superiores ao ponto médio da escala de resposta, indicando alta percepção de capacidade na transição para o trabalho. A maior média de pontos verificada de forma visual, ocorreu na dimensão de autoeficácia na adaptação para o trabalho, seja para os estudantes que exerciam ou não exerciam atividade remunerada.

Apesar dos dados numéricos apresentarem-se supostamente diferenciados, a realização do teste de Mann-Whitney indica não ter sido verificada diferença estatística significativa quanto aos níveis de resposta (sim e não) relativos ao exercício de uma atividade remunerada (*autoeficácia na adaptação para o trabalho*,  $p=0,791$ ; *autoeficácia na regulação emocional*,  $p=0,242$ ; *autoeficácia na procura de emprego*,  $p=0,273$ , e *autoeficácia total*,  $p=0,391$ ).

A seguir, serão apresentadas a discussão dos resultados descritos nesta seção.

## 7. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A partir dos resultados da pesquisa ora realizada, foi possível levantar dados sobre crenças de autoeficácia na transição para o trabalho, em universitários concluintes do ensino superior. De modo específico, descrever e analisar a autoeficácia de transição para o trabalho nas suas dimensões e no total, comparar os escores da autoeficácia no total e em suas dimensões segundo variáveis sociodemográficas (sexo e idade) e segundo variáveis contextuais (curso, atividades realizadas durante o curso, apoio social recebido quanto à escolha profissional e exercer ou não atividade remunerada) constituíram objetivos adicionais da pesquisa.

Da mesma forma que o disposto na seção Resultados, os dados serão discutidos seguindo-se a ordem dos objetivos – geral e específicos – antecedidos por um quadro geral (Quadro 5), que mostra o conjunto de resultados obtidos. Estes dados, subsidiados por informações fornecidas pela literatura, serão discutidos na sequência.

**Quadro 5 – Resultados gerais nas dimensões e no total da AETT-Br, referências estatísticas de significância das variáveis sociodemográficas e contextuais**

Dimensões	Sexo	Idade	Curso	Atividade Extracurricular	Apoio do Pai	Apoio da Mãe	Atividade Remunerada
Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho (M=4,59)	p=0,976	p=0,829	p=0,003 Publicidade > Engenharia	p=0,017 Várias > Monitoria e Várias > Iniciação Científica	p=0,114	p=0,909	p=0,791
Significativo ou Não Significativo	N.S.	N.S.	S	S	N.S.	N.S.	N.S.
Autoeficácia na Regulação Emocional (M=4,29)	p=0,840	p=0,344	p=0,098	p=0,727	p=0,041 N1 > N2	p=0,794	p=0,242
Significativo ou Não Significativo	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	S	N.S.	N.S.
Autoeficácia na Procura do Emprego (M=4,32)	p=0,964	p=0,594	p=0,001 Administração > Engenharia	p=0,290	p=0,285	p=0,889	p=0,273
Significativo ou Não Significativo	N.S.	N.S.	S	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Autoeficácia Total (M=4,44)	p=0,787	p=0,889	p=0,032 Publicidade > Engenharia	p=0,049 Várias > Monitoria e Várias > Iniciação Científica	p=0,042 N1 > N2	p=0,851	p=0,391
Significativo ou Não Significativo	N.S.	N.S.	S	S	S	N.S.	N.S.

N.S.: não significativo; S: significativo

As análises seguintes, considerando-se a ordem dos objetivos dessa pesquisa, serão referidas aos dados apresentados no Quadro 5.

## 7.1 Autoeficácia na transição para o trabalho dos estudantes concluintes

Para atender a um dos objetivos desta pesquisa, “Autoeficácia na Transição para o Trabalho em Estudantes Concluintes”, foi utilizada, conforme mencionado na seção *Método*, a Escala de Autoeficácia da Transição para o Trabalho (AETT-Br), adaptada para a realidade brasileira por Soares, Polydoro e Vieira (2006). Este instrumento caracteriza-se pelo formato *Likert* de resposta de 1 a 6 pontos, variando de “nada confiante” a “totalmente confiante”. Isso significa que, quanto maior o valor de resposta indicado, maior a crença do indivíduo em relação à autoeficácia na transição para o trabalho.

A análise dos resultados obtidos permitiu identificar o valor médio de pontos ( $M=4,44$ ) acima do ponto médio previsto na escala, ou seja, no geral, os participantes mostraram alta confiança em suas capacidades na transição universidade-trabalho. Este resultado pode ser visto à luz do que aponta Vieira (2008) quando, apoiada nos estudos de Lent, Brown e Hackett (1994), considera que crenças elevadas e consistentes de autoeficácia tornam-se importante plataforma para o processo bem-sucedido de transição para o trabalho. Ainda, esta autora destaca que altos níveis de crenças de autoeficácia tornam os estudantes capazes de identificar interesses e alternativas de escolha potencialmente satisfatórias.

Pelissoni (2007), ao analisar os resultados obtidos na escala AETT-Br, igualmente encontrou resultados totais e por dimensão acima do ponto médio. Em relação à autoeficácia para a transição para o trabalho, a média obtida foi de 4,75, com desvio padrão de 4,69. No que diz respeito à dimensão autoeficácia na adaptação para o trabalho, tal como ocorreu neste estudo, a média foi a mais elevada entre todas as dimensões estudadas (5,11) com desvio padrão de 0,63. A dimensão autoeficácia na regulação emocional, em Pelissoni (2007) teve como média 4,59 e desvio padrão, 0,99, e na autoeficácia na procura de emprego, a média foi de 4,12, e o desvio padrão, 1,16. O contrário ocorreu no presente estudo, tendo a regulação emocional apresentado a menor média ( $M=4,29$ ; desvio padrão 0,96) sendo que em Pelissoni (2007) a dimensão autoeficácia na procura de emprego foi a que obteve a menor média dentre as três dimensões estudadas (valores já mencionados).

A análise da Escala de autoeficácia na transição para o trabalho (VIEIRA e COIMBRA, 2005) utilizada no estudo realizado por Samssudin (2009) na Universidade de Lisboa produziu resultados sobre as qualidades metrológicas do instrumento, fazendo uso de um procedimento de cálculo diferenciado para a apresentação das médias, devido ao número variado de itens por dimensão estudada, a autora trabalhou, além da média, com a divisão desta pelo número de itens presente em cada dimensão – média por item. Quanto à autoeficácia na transição para o trabalho, a média obtida foi de 127,39 (na notação adotada pela autora), e a média por item, 4,55, com desvio padrão de 19,09. No que tange a autoeficácia na adaptação ao trabalho,  $M=59,09$ , média por item 4,92 e desvio padrão de 8,97. Em relação à autoeficácia na regulação emocional, a autora obteve  $M=39,92$ , média por item 4,44 e desvio padrão de 8,21. Por fim, na dimensão autoeficácia na procura de emprego, verificou-se a menor média dentre as dimensões estudadas com  $M=28,39$ , média por item 4,06 e desvio padrão de 6,34. Neste caso, também verifica-se que a dimensão autoeficácia na adaptação ao trabalho obteve a maior média de pontos e, ao contrário, enquanto no presente trabalho a autoeficácia na regulação emocional foi a menos valorada pelos participantes, mesmo que acima do ponto médio ( $M=4,29$ ), no estudo de Samssudin (2009) isso ocorreu com a dimensão autoeficácia na procura de emprego ( $M=28,39$ ). Isso significa que os participantes revelam crenças mais fortes na autoeficácia para adaptação ao trabalho. Apesar de constatado que as médias de autoeficácia relatadas pelos participantes não se diferenciaram por dimensões ou no total, pode-se perceber uma tendência em relação à percepção de diferentes aspectos da autoeficácia na transição para o mundo do trabalho. Em relação às dimensões analisadas, a autoeficácia na adaptação para o trabalho obteve a maior média, por inspeção visual, entre todas ( $M=4,59$ ) o que parece estar alinhado com o fato de que a maioria dos participantes, enquanto estudava, já exercia atividade remunerada no momento da pesquisa (71,15%).

Considerando o momento de transição para o trabalho na relação com o panorama atual de oportunidades que o mercado de trabalho tem oferecido, o estudante que desenvolver e apresentar fortes crenças de autoeficácia para enfrentar o processo de transição, especialmente no que se refere à adaptação ao mundo do trabalho, poderá melhor vivenciar situações em seu percurso profissional. Nesse sentido, parece relevante a promoção, dentro das próprias

instituições de ensino superior no processo de formação, de ações que visem o desenvolvimento dessas crenças de autoeficácia.

No que concerne à crença de autoeficácia na procura por emprego, alguns aspectos devem ser considerados, como o tipo de curso frequentado pelo participante e o cenário do mercado de trabalho para essas carreiras, especificamente. Para os egressos dos cursos de Administração, por exemplo, as opções de trabalho se apresentam em um leque mais amplo e diversificado em relação ao tipo de empresa empregadora, o que se alinha com a constatação de diferença significativa entre a crença na autoeficácia na procura de emprego entre esses alunos e os de Engenharia Elétrica. De fato, entre os primeiros a média de pontos foi de 4,61, enquanto entre os últimos foi de 4,07. Isso talvez se deva ao maior grau de especialização e de direcionamento dos formandos em Engenharia Elétrica quando comparados à formação mais generalista dos egressos do curso de Administração.

A autoeficácia na regulação emocional revelou ser a dimensão de menor média de pontos entre todas ( $M=4,29$ ) e a de maior variabilidade de resposta (1,50 a 6,00). Mesmo assim, a média de pontos situou-se acima do ponto médio da escala, indicando alta crença na capacidade de regular as próprias emoções. De Andrade e col. (2016), em estudo sobre projetos de carreira realizado junto a alunos do curso de Psicologia, indicam que afetos negativos sobre esse projeto apresentam relação positiva com a dimensão de personalidade *neuroticismo* e de pessimismo sobre o futuro profissional, aliado a características pessoais de instabilidade emocional podem afetar a construção de estratégias adequadas de planejamento de carreira. O controle das próprias emoções, aliado às demais características pessoais e de contexto, compõe um conjunto de características que deve permitir que, de forma robusta, se desenvolva a crença em si mesmo como um facilitador do trânsito entre a universidade e o trabalho.

Resultados semelhantes quanto à *autoeficácia na adaptação ao trabalho* também foram apresentados em Pelissoni (2007). Quanto às outras dimensões, Pelissoni (2007) apresenta a dimensão *autoeficácia na procura de emprego* com a menor média (4,12) e o maior desvio padrão (1,168).

## 7.2 Autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões segundo variáveis sociodemográficas

### 7.2.1 Resultados conforme o sexo

Os resultados, segundo a variável *sexo*, mostraram que não há diferença significativa entre os estudantes de ambos os sexos quanto às suas crenças de autoeficácia na transição para o trabalho, no total e nas três dimensões. Resultado análogo pode ser visto no trabalho de Santos, Mognon e Joly (2011), em estudo sobre crença de autoeficácia na transição para o trabalho em estudantes de Engenharia, em que os dados revelaram que homens e mulheres se percebiam igualmente capazes de fazer uma transição adequada da universidade para o trabalho. Também corroboram o resultado aqui obtido as conclusões do estudo de Bardagi e Boff (2010), em que não foram verificadas diferenças significativas entre homens e mulheres quanto às crenças de autoeficácia profissional.

Pelissoni (2007), em seu estudo com concluintes de Licenciatura, verificou não haver diferença significativa entre os sexos quanto à crença na autoeficácia total, mas identificou diferenças significativas na dimensão autoeficácia na regulação emocional, tendo os homens um maior nível de confiança do que as mulheres na sua capacidade de autorregulação de emoções na transição para o trabalho.

Cerutti et al. (2011, p. 62), em estudo sobre a crença de autoeficácia entre estudantes universitários veteranos e ingressantes em cursos de Administração e de Enfermagem, verificaram que “em relação à percepção de autoeficácia positiva e a variável *sexo*, a média das mulheres ( $M = 2,81$ ;  $DP = 0,30$ ) foi um pouco mais elevada do que a dos homens ( $M = 2,75$ ;  $DP = 0,26$ )”. Os autores, citando Gerhardt e Brown (2006) destacam que:

as crenças de autoeficácia formam a perspectiva de que a pessoa pode, por esforço próprio, dominar uma situação e provocar um resultado desejado. Se a expectativa que uma pessoa tem de si for positiva, fará com que esta demande maior esforço e saiba lidar de forma eficaz com as adversidades.

Por outro lado, no estudo de validação da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (um senso geral de Autoeficácia percebida) realizado por Souza e Souza (2004), o sexo dos participantes não se revelou significativamente influente sobre o constructo da autoeficácia.

Outro estudo realizado por Coimbra e Fontaine (2010) com 449 alunos concluintes do nono ano escolar português, mostrou que em relação à autoeficácia ocupacional (conceituada neste estudo como a percepção de capacidade para corresponder com sucesso às exigências educacionais/de formação, ou mesmo às exigências associadas ao seu desempenho), as mulheres apresentaram índices superiores de autoeficácia para a formação e desempenho de profissões tipicamente femininas e os rapazes para as profissões tipicamente masculinas.

À vista desses resultados, é possível supor que as alterações ocorridas em décadas recentes relacionadas à inserção da mulher no mundo do trabalho, as ações associadas à busca de status equivalente ao do homem na sociedade e a equalização da oferta educacional para ambos os sexos tenham contribuído para a inexistência de diferenças representativas entre mulheres e homens no que tange às crenças de autoeficácia para a transição ao mundo do trabalho. Dito de outra maneira, as rápidas transformações de alguns dos determinantes socioeconômicos e culturais (mudanças na divisão tradicional de papéis masculinos e femininos), associados a uma maior autonomia da mulher, podem constituir motivos/fontes para que as diferenças entre gêneros, neste caso particular, sejam irrelevantes para a amostra do estudo.

### **7.2.2 Idade**

A análise dos dados organizados por faixa etária revela não haver diferença significativa entre elas quanto às crenças de autoeficácia na transição para o trabalho, o que pode estar conectado a um maior comprometimento com sua própria manutenção, associada a eventuais experiências profissionais anteriores e atuais, que podem conferir aos estudantes uma crença na autoeficácia semelhante. Some-se a isso a suposição de que podem ocorrer casos em que o ingresso tardio desses indivíduos no ensino superior esteja associado à necessidade de aquisição de uma certificação, seja para a

manutenção de posições já assumidas no emprego, seja pelo desejo e necessidade de avançar em uma carreira.

O estudo de Cerutti et al. (2011), que investigou os níveis de autoeficácia de estudantes calouros e veteranos de administração de uma universidade privada, mostrou que em amostra com alunos entre 17 e 41 anos, a autoeficácia é mais alta em pessoas com mais idade. Abbad e Borges-Andrade (2004) afirmam que a eficácia pessoal é moldada através dos anos pelo conhecimento adquirido por meio das experiências vividas.

Diante da diferença de resultados obtidos na presente pesquisa, em que a idade não se constituiu em um fator de diferenciação entre os grupos, e os observados na literatura citada, entende-se que a autoeficácia na transição ao mundo do trabalho nas diferentes faixas de idade deve ser melhor e mais amplamente analisadas.

### **7.3 Autoeficácia na transição para o trabalho no total e nas dimensões segundo variáveis contextuais**

#### **7.3.1 Resultados conforme o curso dos participantes**

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, verificaram-se médias totais referentes às crenças de autoeficácia na transição para o trabalho diferenciadas, quando comparadas às obtidas nos cursos de Publicidade e Engenharia Elétrica, sendo as primeiras significativamente maiores que as últimas. Quais hipóteses seriam aplicáveis ao processo de interpretação desse resultado? Considere-se, de início, a possibilidade de que o aluno de Publicidade, pelas próprias características da profissão (abrangência, inserção e mística da carreira), defronta-se com o que ele julga serem ambientes mais abertos, receptivos, flexíveis e informais de trabalho. O mesmo ocorreu entre alunos desses dois cursos, quando se tratou da média de pontos na dimensão autoeficácia na adaptação para o trabalho.

Resultado similar, indicando diferença significativa, foi encontrado na comparação entre os cursos de Administração e Engenharia Elétrica, quando analisada a dimensão autoeficácia na procura de emprego. Nesse caso, a média de resultados do curso de Administração foi maior do que a obtida pelos alunos

de Engenharia Elétrica. É possível supor que a diferença relevante aqui verificada esteja associada à percepção, pelos alunos, da amplitude de oportunidades oferecidas por uma e outra carreiras. Nesse quadro, ganha relevância o fato de que a variedade de oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho aos egressos de cursos de Administração parece ser substancialmente maior do que aquelas disponíveis para os alunos de Engenharia Elétrica, muito mais restritas e atreladas à especificidade da área.

De acordo com site do Conselho Federal de Administração, tanto no setor público quanto no setor privado, as oportunidades são reais e o administrador é cada vez mais requisitado. O Censo da Educação Superior de 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), mostra que o curso de Administração ocupa o segundo lugar em número de matrículas no ensino superior, com 766.859 alunos, atrás apenas do curso de Direito. Tal demanda demonstra que o mercado de trabalho para o Administrador continua aquecido e que, mesmo existindo uma oferta considerável de cursos de bacharelado em Administração, mais de 2.000 (dois mil), é considerável a diferença existente entre a necessidade das empresas e o atendimento dessa demanda. Nesse mesmo censo, entre os dez cursos com maior número de matrículas, o curso de Engenharia Elétrica não surge, unicamente o curso de Engenharia Elétrica aparece em quinto lugar nos resultados.

Não obstante essas considerações ressalve-se a possibilidade de que a maior ou menor autoeficácia evidenciada nas respostas de ambos os grupos possa estar apoiado apenas na percepção de que a procura de emprego seja facilitada – ou dificultada – pelas características da carreira escolhida, o que pode dar-se – ou não – a depender do momento econômico e seus reflexos no mercado de trabalho. Essa hipótese de uma “visão otimista” de formandos quanto à sua inserção profissional encontra apoio nos trabalhos de Pelissoni (2007); Santos, Mognon e Joly (2011); Teixeira e Gomes (2004), discutidos por Silva, Coelho e Teixeira (2013):

Avaliações otimistas em relação ao mercado de trabalho estiveram relacionadas com maior locus de controle interno para as tarefas de inserção profissional e com o comprometimento de carreira. Experiências de estágio mais satisfatórias estiveram associadas a maiores níveis de autoeficácia profissional, decisão de carreira e exploração, bem como à

percepção de desenvolvimento de competências técnicas e transversais de trabalho a partir do estágio (SILVA, COELHO e TEIXEIRA, 2013, p. 35).

Esses autores salientam que tal otimismo pode ser entendido como uma atitude saudável, positiva e motivadora para o enfrentamento do mundo do trabalho. Pode ser, entretanto, como referem os autores – e frequentemente o é –, que tais avaliações terminem por serem revistas e tornem-se mais ajustadas à realidade quando da experiência real de busca por emprego.

Nos estudos de Santos, Mognon e Joly (2011), com alunos das Engenharias, os alunos de Engenharia Elétrica obtiveram as menores médias nas dimensões autoeficácia na regulação emocional e na procura por emprego. Em relação a essa última dimensão, o mesmo ocorreu no presente estudo. Faz-se necessário compreender, com maior nível de detalhamento, as razões pelas quais o comportamento e expectativas dos alunos de Engenharia Elétrica em relação às dimensões associadas ao trabalho divergem dos de alunos dos demais cursos, entre os quais, também, os da área de Engenharia.

Em relação à dimensão autoeficácia na regulação emocional, os resultados não evidenciaram, neste estudo, diferenças significativas entre alunos das diferentes carreiras. Esse resultado, acrescido da mesma análise da confiança na procura de emprego, foi encontrado por Pelissoni (2007) nas diferentes áreas de conhecimento que então foram pesquisadas. Embora seja possível esse comparativo, os dois estudos citados não analisam as mesmas carreiras, uma vez que os participantes do trabalho de Pelissoni foram alunos de cursos de licenciatura e bacharelado, enquanto os participantes do presente trabalho foram exclusivamente bacharelados.

A pesquisa de Neiva (1996) indicou que as condições do mercado de trabalho em cada área de carreira também devem ser levadas em consideração. Este trabalho apontou que estudantes que se preparavam para ingressar em mercados percebidos como ruins estimaram receber menos ofertas de emprego e ter menores chances de realizar seus projetos de carreira, em comparação àqueles que percebiam o mercado de trabalho como mais promissor. A percepção desfavorável do mercado de trabalho também foi associada a uma menor motivação e maior ansiedade. Por outro lado, contrariando expectativas, estudantes em carreiras de mercados percebidos como ruins estimaram menor

tempo para o início da atividade profissional e mostraram-se mais decididos quanto a seus projetos de carreira (Neiva, 1996). É necessário aprofundar o entendimento sobre as relações entre o curso escolhido, as ditas “condições de mercado” e a crença de autoeficácia de seus respectivos alunos.

### **7.3.2 Resultados conforme as atividades extracurriculares dos participantes**

As atividades extracurriculares consideradas neste estudo foram *monitoria*, *estágio*, *iniciação científica*, *outras* e *várias*, conforme descritas na seção *Resultados*. Ressalte-se que a alternativa *outra* não foi especificada por aqueles que a escolheram, mesmo havendo espaço para tanto no questionário aplicado. A alternativa *várias* correspondeu à escolha conjunta por *monitoria* e *estágio*.

Os resultados mostraram que, quando analisada a crença na autoeficácia na transição para o trabalho, no total, existem diferenças significativas nas médias de respostas entre as alternativas *várias* e *monitoria* e entre *várias* e *iniciação científica*. Em ambos os casos, a média na alternativa *várias* foi maior do que na *monitoria* ou *iniciação científica*. Igualmente significativa foi a diferença de média de pontos quanto à dimensão autoeficácia na adaptação para o trabalho entre as alternativas *várias* e *monitoria* e entre *várias* e *iniciação científica*. Repete-se aqui a mesma condição encontrada na análise do total, em que a média na alternativa *várias* foi maior do que as observadas em *monitoria* e *iniciação científica*. Isto é, os alunos que fizeram *monitoria* e *estágio* relataram maior autoeficácia que aqueles que fizeram *monitoria* ou *iniciação científica*, provavelmente porque puderam vivenciar maior quantidade e diversidade de oportunidades de formação. De todo modo, é importante novamente registrar que o número de estudantes envolvidos em mais de uma atividade extracurricular foi, em termos absolutos, muito baixo (N=2). Dessa forma, o resultado também pode ter sido decorrente do perfil desses dois estudantes.

Entende-se que a baixa frequência de realização de duas ou mais atividades pode estar associada ao fato de que estamos tratando, aqui, de alunos concluintes do período noturno, 71,1% dos quais exercem atividade remunerada em período integral, o que dificulta uma maior participação em programas extracurriculares combinados. Ademais outra hipótese para essa situação,

encontra-se nas oportunidades oferecidas pela instituição para a realização destas atividades.

Chama a atenção o fato de que a diferença se deu em relação a duas modalidades de atividade extracurricular mais associadas à vida acadêmica do que ao mundo do trabalho. Apesar de o estágio – atividade que introduz o aluno em ambientes de trabalho mais típicos das práticas profissionais relacionadas a seus cursos – ter sido a atividade mais indicada pelos estudantes (N=40), isoladamente sua realização não levou a uma diferença significativa no valor de autoeficácia de transição dos concluintes.

Silva, Coelho e Teixeira (2013) enfatizam que existe uma relação positiva entre satisfação com o estágio e desenvolvimento de carreira. Quanto mais satisfatórias as experiências de estágio, mais elevados os indicadores de desenvolvimento de carreira e mais elevados os níveis de autoeficácia profissional e de comportamento exploratório.

Para Massi e Queiroz (2010, p. 181), a atividade de iniciação científica favorece a “evolução intelectual do aluno”. Já Caberlon (2003) afirma que estas atividades fomentam as capacidades interpretativas, analíticas, críticas e contributivas do aluno. Como referem, induz o bolsista a formar o seu próprio juízo, a tornar-se dono de seu trabalho e construir uma opinião própria”. Ainda, para Fior (2003, p. 31) “aprimora as habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos”. Para essas mesmas autoras, essa atividade também promove a autovalorização e autoestima dos bolsistas ou alunos que participam de iniciação científica.

Registre-se que as diferenças não se mostraram significativas entre os tipos de atividade extracurricular quando analisadas segundo as dimensões autoeficácia na regulação emocional e autoeficácia na procura de emprego. Estes resultados divergem, ainda que parcialmente, dos obtidos por Vieira, Caires e Coimbra (2011). Esses autores verificaram, em seu estudo, que o grupo de estudantes concluintes que realizou estágio obteve melhores resultados nas dimensões da autoeficácia na adaptação ao trabalho (como verificado nesta pesquisa) e na procura de emprego (o que aqui não se verificou) ainda que tal não ocorresse em relação à autoeficácia na regulação emocional, igualmente verificado nesta pesquisa.

Experimentar e envolver-se em atividades de aprendizagem variadas, no momento atual do mundo do trabalho (alta competitividade, baixo número de postos de trabalho e grande contingente de formandos com vista à colocação profissional) parecem ser atributos altamente necessários.

### **7.3.3 Resultados conforme o Apoio Social percebido de pai e mãe**

Segundo Vieira (2008), o apoio social na transição para o trabalho desempenha um papel importante, seja no nível familiar ou no das relações desenvolvidas no contexto da formação. Para Antunes e Fontaine (1994-95, apud VIEIRA, 2008), o apoio social parece interferir de maneira positiva na adaptação das pessoas às mudanças e, por extensão, pode-se inferir que desempenhe o mesmo papel no processo de transição para o trabalho.

Em relação ao apoio percebido de *pai*, os dados colhidos neste trabalho produzem resultados com diferenças significativas nas crenças de autoeficácia total quando comparados os níveis 1 e 2 de resposta, tal como disposto no questionário utilizado, cujas respostas variaram em uma escala de 1 a 5, sendo 1 equivalente a nenhum apoio, e 5, muito apoio. Observe-se que as respostas de nível 1, ainda que tenham tido maior pontuação média do que as de nível 2, foram dadas em pequeno número (N=3). Da mesma forma, a análise da dimensão autoeficácia na regulação emocional também revelou diferenças significativas entre os mesmos níveis de resposta (1 e 2), sendo a média de resposta do nível 1 superior aos de nível 2. Novamente, agora para a dimensão autoeficácia na regulação emocional, os alunos que relataram ausência de apoio do pai apresentaram maior média do que os que referiram a existência de pouco apoio. Há que se investigar se o apoio do pai pode, de alguma forma, estar associado à fonte de *stress* na transição para o trabalho.

Nas demais dimensões relacionadas ao apoio percebido de *pai* – autoeficácia na adaptação ao trabalho e autoeficácia na procura de emprego – as diferenças não se mostraram significativas.

Em relação ao apoio percebido de *mãe*, não se registraram diferenças estatisticamente significativas entre todas as dimensões e níveis analisados.

Vieira (2008) encontrou resultados parcialmente diferentes em seus estudos com alunos concluintes, evidenciando que o apoio social, de um modo geral, interfere de forma significativa na autoeficácia na adaptação ao trabalho, sendo o apoio familiar o de maior poder preditivo para esse processo adaptativo. Além disso, ressalta que a contribuição do apoio social para a autoeficácia na regulação emocional e na procura de emprego dá-se de forma mais tênue, diferentemente do que foi encontrado na presente pesquisa.

#### **7.3.4 Resultados conforme o exercício de atividade remunerada**

Os dados obtidos, quando analisadas todas as dimensões da crença na autoeficácia na transição para o trabalho, mostraram que não há diferença significativa entre os alunos que exerciam atividade remunerada e os que não a exerciam.

Nesta pesquisa, considerando-se que 71% dos participantes exerciam atividade remunerada, esperava-se que as experiências oriundas da vida no trabalho interferissem de forma significativa sobre o desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Isso porque se julgam relevantes as informações coletadas na experiência laboral, que podem aprimorar e dar maior consistência à crença em si mesmo e em suas próprias capacidades, podendo garantir, também, uma melhor apropriação das características do contexto de trabalho, fortalecendo os indivíduos na ação. Porém, um cuidado é necessário, já que não se tem conhecimento do tipo de trabalho em que os alunos estavam envolvidos.

Pelissoni (2007) obteve resultados diferentes dos aqui apresentados, pois, avaliando estudantes trabalhadores e não trabalhadores, verificou que houve diferença significativa entre os dois grupos quanto à crença na autoeficácia na transição para o trabalho, sendo maior a crença entre os que trabalhavam. É importante destacar que as amostras dos estudos são diferentes: em Pelissoni (2007) o estudo foi realizado com uma amostra de alunos de licenciatura de diversas áreas do conhecimento de uma universidade pública. No entanto, este estudo foi realizado com alunos de cursos de bacharelado em uma instituição de ensino superior privada.

Em resumo, as crenças de autoeficácia na transição para o trabalho, aqui estudadas, mostraram diferenças significativas quando submetidas à comparação

com variáveis contextuais como curso, atividades extracurriculares e apoio percebido do pai. Por outro lado, as diferenças foram não significativas quando se tratou de variáveis como apoio percebido da mãe e exercício de atividade remunerada, bem como variáveis sociodemográficas (sexo e faixa etária).

Algumas constatações que resultaram significativas não encontraram respaldo na literatura. Tais resultados sugerem a necessidade de extensão e aprofundamento dos estudos sobre esse processo de transição de vida, seja pela adição de novas variáveis relacionadas, seja pelo aprofundamento ou desdobramento das aqui estudadas. Tais ampliações poderão ser acompanhadas de recomendações fundamentadas para o aperfeiçoamento das condutas de gestão das instituições de ensino superior, visando produzir benefícios aos alunos naquilo que disser respeito ao desenvolvimento das várias dimensões que compõem sua crença na autoeficácia na transição para o trabalho.

Neste ponto, é fundamental que sejam apontadas as limitações inerentes a este trabalho que, tendo restringido a coleta de dados a um único *campus*, de uma única instituição de ensino superior, assumiu de antemão as dificuldades que essa condição certamente importaria, quando do momento de se promover generalização dos resultados. Parece natural entender que a eventual ampliação e desenvolvimento deste trabalho terá, obrigatoriamente, que passar por uma revisão e redesenho desse aspecto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização de um curso de graduação é experimentada pelos estudantes com marcas de grandes expectativas e ansiedades, particularmente diante da possibilidade de não conseguirem atuar na profissão escolhida (SANTOS, MOGNON e JOLY 2011). Tendo em vista que o número de concluintes do ensino superior tem aumentado e que, simultaneamente o mercado de trabalho estreita-se, precede-se a existência de algumas dificuldades na inserção profissional por parte dos jovens recém saídos da universidade.

Esse processo de transição para o mundo do trabalho, visto como temporalmente ampliado, engloba não apenas a própria formação acadêmica, mas a procura de uma atividade remunerada após a conclusão do curso superior. Além disso, o aluno necessita adaptar-se às novas – por vezes, mal conhecidas – condições do mundo do trabalho, ação influenciada por inúmeros fatores, relacionadas tanto ao indivíduo quanto ao contexto (VIEIRA, 2008).

O crescente acesso de estudantes de diversas classes sociais ao ensino superior, em especial por meio de instituições privadas (PELISSONI, 2007), tem atraído a atenção de pesquisadores interessados em estudar essa população, suas experiências no contexto acadêmico e, particularmente, o modo como se dão as interações e a organização de expectativas no processo de transição para o mercado de trabalho. Segundo Vieira, Caires e Coimbra (2011), a movimentação entre os espaços formativos e os de trabalho, numa e noutra direções, é intensa e concomitante, o que remete à característica de continuidade na busca de melhor formação com vistas ao sucesso profissional e satisfação pessoal.

A discussão de questões referentes à inserção profissional e às crenças de autoeficácia merece ser incentivada, pois seu fortalecimento auxilia o estudante não apenas no processo de realização de escolhas adequadas, como também na definição de estratégias pertinentes, com vistas aos objetivos envolvendo esforço e persistência (VIEIRA e COIMBRA, 2006). Para Lent, Brown e Hackett (1999), na transição para o mundo do trabalho emergem pontos relevantes a serem compreendidos, abordados e incorporados pelos estudantes, como a aquisição de crenças de autoeficácia e expectativas de resultado, desenvolvimento de interesses e suas conexões com os objetivos, transformação desses últimos em

ações, desempenho de suas atividades e a negociação dos apoios e barreiras que surgem neste momento de transição.

Segundo Pelissoni (2007), esse momento de transição para o mundo do trabalho, ainda que tenha atraído o interesse de alguns autores, não tem sido muito discutido no âmbito nacional. É nesse espaço de interesse, e entendendo a importância do momento de transição da universidade para o trabalho, subsidiada pelos marcos teóricos da Teoria Social Cognitiva e centrada no conceito de crenças de autoeficácia, utilizando instrumental pertinente, que esta dissertação se orientou.

De modo geral, os participantes desta pesquisa, alunos concluintes dos cursos de Engenharia Elétrica, Administração e Publicidade e Propaganda, do período noturno, de uma instituição de ensino superior privada, do interior do estado de São Paulo, mostraram uma tendência de resposta, indicando confiança alta quando analisada a autoeficácia no processo de transição para o trabalho, o que poderá contribuir favoravelmente para a realização de seus objetivos de empregabilidade. Destacam-se, como dimensões de maior significância estatística, aquelas relacionadas à autoeficácia na adaptação para o trabalho (alunos de Publicidade em relação aos de Engenharia Elétrica e de Administração) e à autoeficácia na procura de emprego (alunos de Administração em relação aos de Engenharia Elétrica).

Ao contrário do que se deu em relação às variáveis curso, apoio social recebido do pai e atividade extracurricular, não foram observadas diferenciações significativas quanto a gênero, idade, apoio social recebido da mãe e ao exercício de atividade remunerada.

Inúmeros são os fatores determinantes dos resultados apurados nesta pesquisa. Alguns deles constituíram hipóteses para discussão à luz dos resultados obtidos nesta pesquisa, considerando os recortes teórico e metodológico predefinidos. Por outro lado, algumas ressalvas foram feitas, como em relação ao baixo número de sujeitos respondendo a uma dada questão, o que revela uma das limitações deste estudo, e que deve ser considerada.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a ampliação do horizonte de investigação sobre a temática, e que novas pesquisas decorram de aspectos porventura aqui suscitados, fazendo uso de procedimentos metodológicos de investigação análogos – ou diferentes – dos aqui empregados, levando a

subsequentes melhorias e aprofundamentos na compreensão do alcance e do significado das crenças de autoeficácia na transição para o mundo do trabalho.

Em especial, na área de carreira, a crença de autoeficácia, mesmo não sendo a única variável de impacto, é fundamental para que o indivíduo supere as barreiras que identifica com relação ao seu desenvolvimento profissional, tais como a falta de oportunidades profissionais, a discriminação, o conflito entre os diferentes papéis de vida, os novos modelos familiares, novas habilidades profissionais requeridas, entre outras.

Ourique e Teixeira (2012) revelam que a autoeficácia profissional supõe que quanto mais o indivíduo se percebe capaz de lidar com as exigências profissionais, ou de ter um bom desempenho, mais motivado a explorar possibilidades e projetar-se no futuro, ele será. Essas crenças são muito importantes, pois influenciam as escolhas dos cursos de ação, o quanto de esforço aplicarão em suas metas e por quanto tempo persistirão face aos obstáculos e adversidades. Nunes (2008 p. 30) também alerta citando a relevância das crenças de autoeficácia referindo-se a: *quais os padrões de pensamento de auto-impedimento ou de auto-suporte as pessoas apliquem, o quanto de estresse e depressão vivenciam com demandas do ambiente e, por fim, o nível de realização que alcançam.*

Destaca-se ainda a relevância que deve ser dada ao papel das instituições de ensino: propiciar espaços formais de discussão sobre o percurso acadêmico e o processo final de transição para o trabalho, incentivar a criação de oportunidades de atividades complementares (como estágio extracurricular, seminários orientadores com profissionais de diferentes setores que tragam, para dentro do espaço acadêmico, visões do mundo do trabalho com que o estudante se defrontará, encontros multidisciplinares para a formação mais ampla do estudante, dentre outras iniciativas). No contexto de sala de aula, o professor pode operar como fonte de fortalecimento da autoeficácia segundo as premissas de Bandura, por meio da observação de suas ações em sala de aula ou mesmo de suas experiências profissionais. Esse fato permite que o aluno reconheça o docente como um modelo em determinada atividade e compare se terá ou não o mesmo desempenho futuro (experiências vicárias indiretas). Bzuneck (2001, p. 122) acautela, no entanto, que as *experiências vicárias representam uma força*

*apenas relativa de influência sobre a auto-eficácia, porque podem ser anuladas por experiências reais de fracasso.*

Um outro modo de atuação docente é através da persuasão social verbal, devido à credibilidade que o docente possui, no sentido de reforçar as reais capacidades de cada aluno para realizar determinadas atividades, bem como evidenciar a percepção do aluno em algum progresso real de uma tarefa acadêmica, o que poderá promover sua autoeficácia e também a regulação emocional para aprender. Bandura (1986) também sustenta que, em sala de aula, os docentes devem evitar todas as formas de comparação social, ou práticas que levem os alunos a se compararem uns com outros, o que produz para muitos o efeito de diminuir suas crenças de autoeficácia, por se julgarem menos capazes que os demais.

Mourão, Soares e Mota (2016, p. 228), ressaltam ainda que:

o movimento dos estudantes de arriscar ultrapassar as fronteiras da universidade com base na crença de que necessitam de modelos profissionais mais alinhados à realidade do mundo do trabalho está apoiado na crença de que o cenário acadêmico nem sempre está em sintonia com o cenário concreto do trabalho (MOURÃO, SOARES e MOTA, 2016, p. 228).

Certamente, isso reforça a importância do suporte das instituições de ensino superior e seus docentes, em aproximar o aluno ao mundo do trabalho.

Na expectativa de fazer frente às demandas e aos desafios apresentados na nova situação do mundo do trabalho, é importante que a formação superior estimule o desenvolvimento de competências assertivas, porém flexíveis às carreiras de cada estudante, independente do percurso profissional escolhido.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, G; BORGES-ANDRADE, J.E. “Aprendizagem humana em organizações de trabalho”. In: ZANELLI, J.C; BORGES-ANDRADE, J.E; BASTOS, A.V.B (Org). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 235-275.

ALMEIDA, L., SOARES, A.P.; FERREIRA, J.A. “Transição para o ensino superior: apresentação de questionário de vivências acadêmicas”. In: VEIGA, M.; MAGALHÃES, J. *Prof. Dr. José Ribeiro Dias Homenagem*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P. “Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial”. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (Org.) *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. ISBN 85-89550-17-6. p. 15-40.

ALVÃO, M.C. *Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2013. 132 p.

AMBIEL, R.A.M.; NORONHA, A.P.P. “Autoeficácia para Escolha Profissional: Teoria, Pesquisas e Avaliação”. In: *Psicologia em Pesquisa*. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, dez. 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472012000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472012000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ANDERSON, M.L.; GOODMAN, J.; SCHLOSSBERG, N.K. *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*. 4. ed. New York: Springer Publishing Company/LLC, 2012.

ANDRADE, C. “Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas”. In: *Análise Psicológica*. Lisboa, v. 28, n. 2, abr. 2010. Disponível em: <[www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312010000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 set. 2015.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

ARNETT, J.J. “A theory of development from the late teens through the twenties”. In: *American Psychologist*, 55, 2000. p. 469-480.

ASSIS, M. “A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias”. In: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp.189-203.

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

\_\_\_\_\_. "Involvement in learning revisited: Lessons we have learned". In: *Journal of College Student Development*, 37, 1996. p. 123-133.

\_\_\_\_\_. "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education". In: *Journal of College Student Development*, 40, n. 5, 1999. p. 518-529.

AZZI, R.G. e GIANFALDONI, M.H. "Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura ao contexto Educativo". In: *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 177-198.

AZZI, R.G. *Introdução à teoria social cognitiva*. Série Teoria Social Cognitiva em contexto educativo. v. 1, 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

AZZI, R.G; POLYDORO, S. "Autoeficácia proposta por Albert Bandura". In: AZZI, R. G; POLYDORO, S. (Org). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006, p. 9-23.

BANDURA, A. "Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*, 1977. v. 84 n(2), 191-215.

\_\_\_\_\_. "Self-efficacy mechanism in human agency". In: *American Psychologist*, 37(2), 1982. p. 122-147.

\_\_\_\_\_. *Social foundations of thought and action - A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1986.

\_\_\_\_\_. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.

\_\_\_\_\_. "Social cognitive theory: an agentic perspective". In: *Annual Review of Psychology*, 52, 2001. p. 1-26.

\_\_\_\_\_. "Toward a psychology of human agency". *Association for Psychological Science*, 1(2), 2006. 164-180

\_\_\_\_\_. O sistema do *self* no determinismo recíproco. In: BANDURA, A; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A. *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43-68.

\_\_\_\_\_. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A. *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.

BARDAGI, M.P. *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. 2007. 230 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 5 set. 2015.

BARDAGI, M.P.; BOFF, R.M. *Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010. p. 41-56.

BARDAGI, M.P.; HUTZS, C.S. "Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários". In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 2010. p. 159-170.

BARDAGI, M.P.; LASSANCE, M.C.; PARADISO, A. "Trajetória acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso". In: *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*. São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902003000100013&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902003000100013&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BARDAGI, M.P.; NUNES, C.H.S.S. *Autoeficácia na Formação Superior e Vivências de Universitários Cotistas e Não Cotistas*. Avaliação Psicológica, 12(2), 2013. p. 253-261.

BETZ, N.E.; HACKETT, G. The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, v. 28, n. 5, p. 399-410, 1981.

BRASIL. MEC/ UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. INEP. Censo de Educação Superior 2015. Disponível em: <[www.abmes.org.br/arquivos/documentos/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_Superior\\_2015.pdf](http://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BROWN, S.D; LENT, R.W. "Preparing adolescents to make career decisions". In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing, 2006, p. 201-223.

BZUNECK. J.A As crenças de auto-eficácia e seu papel da motivação do aluno. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Org). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis (pp. 116-133). Editora Vozes. 2001 Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>

CALEGARI, M.M. *A inserção profissional de egressos universitários*. Dissertação (Mestrado). PUCRGS/ IP, 2001.

CABERLON, V. I. Pesquisa e graduação na Furg: em busca de compreensões sob distintos horizontes. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CERUTTI, F. et al. “Autoeficácia entre estudantes universitários ingressantes e veteranos de dois cursos”. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 57-65.

CHIAVENATO, I. *Os Novos Paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

COIMBRA, Susana e FONTAINE, Anne Marie. Será que sou capaz?: Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do nono ano. *Rev. bras. orientac. prof* [online]. 2010, vol.11, n.1, pp. 5-22. ISSN 1679-3390.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Disponível em <[www.cfa.org.br](http://www.cfa.org.br)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

COSTA, M.E.; MATOS, P.M. Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. 12, 1996. p. 45-54.

DE ANDRADE, A.L. et al. “Características Proteanas e Afetos sobre a Carreira de Estudantes de Psicologia”. In: *Estudos de Psicologia*, 33(4), 2006. p. 677-688.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. “No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários”. In: *Estudos de Psicologia*, 8(3), 2003. p. 413-420. Disponível em: <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=26180308](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26180308)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

EVANS, N.J. et al. “Schlossberg’s transition theory”. In: *Student development in college: Theory, research and practice*. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010. p. 212-226.

FARIALIDA, A.M. (Org.) *Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2014: ano base 2013*. 15. ed. Brasília: ABMES, 2015. 48 p.

FIOR, C. A. Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRANCO, A.P. “Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições”. In: *Jornal de Políticas Educacionais*. São Paulo, n. 4, jul./ dez. 2008. p. 53-63. Disponível em: <[www.jpe.ufpr.br/n4\\_6.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

GEORGE, D.; MALLERY, P. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 4th. ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003. Apud: GLIEM, J.A.; GLIEM, R.R. *Calculating, interpreting and reporting Cronbach’s alpha reliability coefficient for*

*Likert-type scales.* Disponível em: <<https://scholarworks.iupui.edu/edu/bitstream/handle/>>. Acesso em: out. 2013.

GERHARDT, M.W.; BROWN, K.G. "Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity". *Learning and Individual Differences*, 16 (1), 2006, p. 43-59. Apud: CERUTTI, F. et al. "Autoeficácia entre estudantes universitários ingressantes e veteranos de dois cursos". Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2011. p. 57-65.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. v. 5. São Paulo: Atlas, 2002.

GÍLIO, I. *Trabalho e educação. Formação profissional e mercado de trabalho*. São Paulo: Nobel, 2000.

GONDIM, S.M.G. "Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários". In: *Estudos de Psicologia*, v. 7, 2002. p. 299-309.

GUERREIRO, D.C. *Integração e autoeficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. INEP (Brasil), 2007.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S.A.J. "Integração ao ensino superior: Relações ao longo do primeiro ano de graduação". In: *Psicologia: Ensino e Formação*, 1(2), 2010. p. 85-96.

GRACIOLA, M.A.D. *Autoeficácia ocupacional e de decisão de carreira: análise de uma intervenção em estudantes do ensino médio público*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2015.

HACKETT, G.; BATZ, N.E. "The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men". In: *Journal of Counseling Psychology*, v. 28(5). set. 1981. p. 399-410.

HALSTEAD, T. J. *An Exploration of Career Transition Self-Efficacy in Emerging Adult College Graduates*. Degree Doctor of Education. Indiana University of Pennsylvania, 2014.

HAUCK, N. et al. "Marcadores reduzidos para a avaliação da personalidade em adolescentes". In: *Psico-USF*, 17(2). p. 253-261.

LANERO, A.; VÁZQUEZ, J.L.; ADÁNEZ, A.M. "Un modelo social cognitivo de intenciones emprendedoras en estudiantes universitarios". In: *Anales de Psicología*, 31(1), 2015. p. 243-259.

LARANJEIRA, S.M.G. "As transformações do trabalho num mundo globalizado". In: *Sociologias* [online]. 2000, n. 4, pp. 14-19. Disponível em:

<[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-4522200000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-4522200000200002)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

LENT, R.W.; HACKETT, G. "Career self-efficacy: empirical status and future directions". In: *Journal of Vocational Behavior*, 30 (3), 1987. p. 347-382.

LENT, R.W.; BROWN, S.D.; HACKETT, G. "Toward a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance". Monograph. In: *Journal of Vocational Behaviors*, v. 45, 1994. p. 79-122.

\_\_\_\_\_. "A social cognitive view of school-to-work transition". In: *The Career Development Quarterly*, 47, 1999, p. 297-311.

\_\_\_\_\_. "Una perspectiva social cognitive de la transition entre la escuela y el trabajo". In: *Evaluar*, 4, 2004, p. 1-22.

MACHADO, E.M. "Política Educacional e Formação Integral do Aluno: Princípios e Ações Para a Efetivação Desse Processo". In: *Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)*, UFU, 2007. Disponível em: <[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/124.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/124.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

MAGALHÃES, M.O.; TEIXEIRA, M.A.P. "Antecedentes de Comportamentos de Busca de Emprego na Transição da Universidade para o Mercado de Trabalho". In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 29, n. 4, out./ dez. 2013. p. 411-419.

MAGALHÃES, M. O.; BENDASSOLLI, P. F. Desenvolvimento de carreiras nas organizações. In: BORGES, Livia de Oliveira.; MOURÃO, Luciana (Orgs.). *O Trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 433-460.

MASSI, L.; QUEIROZ, S.L. "Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão". *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010.

MAYHEW, M.J.; ROCKENBACH A.N.; BOWMAN, N.A. et al. *How college affects students. 21st century evidence that higher education works*. v. 3. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MELO, S.L.; BORGES, L.O. "A Transição da Universidade ao Mercado de Trabalho na Ótica do Jovem". In: *Psicologia Ciência e Profissão*. v. 27(3), 2007. p. 376-395.

MELO-SILVA, L.L.; REIS, V.A.B. A identidade profissional em estudantes do curso de psicologia: intervenção através da técnica de grupo operativo. In: Resumos, Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Org.), *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais*, Canoas, RS. 1997. p. 57-65.

MOURÃO, L.; SOARES, A.B.; MOTA, M.M.P.E. "A construção da identidade profissional na transição universidade-mercado de trabalho". In: *O estudante universitário brasileiro*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016, p. 219-234.

MUSSAK, E. *Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal*. São Paulo: Gente, 2003.

NEIVA, K.M.C. Fim dos estudos universitários: efeitos das dificuldades do mercado de trabalho na representação do futuro profissional e no estabelecimento de projetos pós-universitários dos estudantes. *Psicologia USP*, 7, 1996, p. 203-224.

NEVES, S.P.; FARIA, L. “Construção, Adaptação e Validação da Escala de Autoeficácia Acadêmica (EAEA)”. In: *Psicologia*. Lisboa, v. 20, n. 2, 2006. Disponível em: <[www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2015.

NUNES, M. F. O. “Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão”. *Rev. bras. orientac. prof*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-42, jun. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902008000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 out. 2016.

OECD. *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, nov. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

OURIQUE, L.R.; TEIXEIRA, M.A.P. “Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários”. In: *Psico-USF*, Itatiba, v. 17, n. 2, ago. 2012. p. 311-321. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712012000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

OURIQUE, L. R. (2010). Auto-eficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27840/000766543.pdf?sequen](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27840/000766543.pdf?sequen)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

PAJARES, F.; OLAZ, F. “Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral”. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (Org.) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PASCARELLA, E.T.; TERENCEZINI, P.T. *How college affects students: a third decade of research*. v. 2. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PAULINO, A.R.S.; COIMBRA, J.L.; GONCALVES, C.M. “Diplomados do ensino superior na transição para o trabalho: vivências e significados”. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. v. 11, n. 2, 2010. p. 177-188.

PELISSONI, A.M.S. *Autoeficácia na transição para o trabalho e comportamento de exploração de carreira em licenciados*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

POLYDORO, S.A.J.; PRIMI, R. "Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico". In: MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 41-66.

SAMSSUDIN, S. *Relação entre as crenças de autoeficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

SAMSSUDIN, S.; BARROS, A. "Relação entre as crenças de autoeficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior". In: *Psicologia. Lisboa*, v. 25, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <[www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492011000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492011000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 set. 2015.

SANTOS, A.A.A. et al. "Questionário de Vivência Acadêmica: Estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro". In: JOLY, M.C.R.A.; SANTOS, A.A.A.; SISTO, F.F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 159-177.

SANTOS, A.A.A.; MOGNON, J.F.; JOLY, M.C.R.A. "Crenças de autoeficácia na transição para o trabalho em formandos de engenharia". In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. v. 12, n. 2, 2011. p. 197-204. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 maio 2016.

SANTOS FILHO, J.C. "Educação Geral na Universidade". In: *Dia a dia/Educadores*, 2010. Disponível em: <[www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/educacao\\_geral\\_na\\_universidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/educacao_geral_na_universidade.pdf)>. Acesso em 24. nov. 2016.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (Coleção Memória da Educação). 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLOSSBERG, N. K. "A model for analyzing human adaptation". *The Counseling Psychologist*. v. 9(2). Sage Publications, 1981, p. 2-18.

SEIDMAN, E. & FRENCH, S. E. "Developmental trajectories and ecological transitions: a two-step procedure to aid in the choice of prevention and promotion interventions". *Development and Psychopathology* 16. Cambridge University Press, 2004, p. 1.141-1.159.

SILVA, A.J.; IAOCHITE, R.T.; AZZI, R.G. Crenças de autoeficácia de licenciandos de Educação Física. In: *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 4 p. 942-949, out./dez. 2010.

SILVA, C.S.C.; TEIXEIRA, M.A.P. “Relações entre Experiências de Estágio e Indicadores de Desenvolvimento de Carreira em Universitários”. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 2013. p. 35-46.

SILVA FILHO, H.P.F. “O empresariado e a educação”. In: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 87-92.

SOARES, A.M.; POLYDORO, S.A.S.; VIEIRA, D. “Adaptação da Escala Autoeficácia” [Resumo]. *Anais do Congresso de Psicologia Ciência e Profissão*, 2, 2006.

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

SOUZA, I.; SOUZA, M.A. “Validação da Escala de Autoeficácia Geral Percebida”. *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas*, 26 (1-2), 2004, p. 12-17.

TEIXEIRA, M.A.; GOMES, W.B. “Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formando universitários”. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. v. 5(1), 2004, p. 47-62. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n1/v5n1a05.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2015.

TEIXEIRA, M.A.P.; GOMES, W.B. “Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário”. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 21(3), 2005. p. 327-334.

TEYKAL, C.M.; ROCHA-COUTINHO, M.L.R. “O homem atual e a inserção da mulher no mercado de trabalho”. In: *Psico*. v. 38 (3), 2007, pp. 262-268.

UVALDO, M. C. C. “Relação homem-trabalho: campo de estudo e atuação da orientação profissional”. In: A.M.B. Bock & Cols. (Orgs.). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995, pp. 215-237.

VAUX, A. et al. “The social support appraisals (SSA) scale: Studies of reliability and validity”. *American Journal of Community Psychology*, 14, 1986, 195-220.

VIEIRA, D. *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da autoeficácia e dos objetivos no sucesso de uma transição vocacional*. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2008.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J.L. “A autoeficácia na transição para o trabalho”. In: AZZI, R.; POLYDORO, S.A.J. (Org.) *Autoeficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

VIEIRA, D.; CAIRES, S.; COIMBRA, J.L. "Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para a inserção profissional". In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 12, n. 1, jan-jun 2011, pp 29-36.

VIEIRA, D.; MAIA, J.; COIMBRA, J.L. "Expectativas de resultados e objetivos na transição para o trabalho: Construção e validação de duas escalas para estudantes do Ensino Superior". In: MACHADO, C., ALMEIDA, L., GUISANDE, M.A., GONÇALVES, M. e RAMALHO, V. (Coord.). *Actas do XI Congresso de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios. 2006. p. 873-879.

\_\_\_\_\_. "Do ensino superior para o trabalho: Análise fatorial confirmatória da escala de autoeficácia na transição para o trabalho (AETT)". In: *Avaliação Psicológica*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712007000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 9 ago. 2015.

WEIDMAN, J. "Socialization of Students in Higher Education: organizational perspectives. The SageHandbook for Reserch". In: *Education*. Sage Publications, 2006.

WHITAKER, D. *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo: Moderna, 1997.

WITTER, G.P. "Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação". In: *Estudos de Psicologia. Instituto de Psicologia da Puccamp*. v. 7, n. 1, jan./jun.1990. p. 5-30.

## ANEXOS

**ANEXO A – Questionário Sociodemográfico e Vocacional** (Baseado em BARDAGI, 2007)

Antes de responder ao instrumento que segue, por favor, preencha o questionário abaixo. Ele fornece informações importantes para a realização do estudo, pois permite uma correta caracterização dos participantes.

1. Curso que frequenta: \_\_\_\_\_

2. Seu curso tem duração de quantos semestres? \_\_\_\_\_

3. Em qual semestre você está: \_\_\_\_\_

4. Ano que você iniciou esse curso: \_\_\_\_\_

5. Turno do curso: ( ) Diurno ( ) Noturno

6. Sexo: ( ) M ( ) F

7. Idade: \_\_\_\_\_

8. Est. Civil:

( ) Solteiro/a

( ) Casado/união estável

( ) Separado/a

( ) Viúvo/a

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

9. Reside com:

( ) pais

( ) sozinho/a

( ) amigos

( ) família própria

( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

10. Nível de Escolaridade dos pais

	Pai	Mãe
Nunca estudou	( )	( )
Ensino Fundamental I (1º a 4º série)	( )	( )
Ensino Fundamental II (5º a 8º série)	( )	( )
Ensino Médio	( )	( )
Ensino Superior	( )	( )
Não sabe	( )	( )

11. Para quantos outros cursos você prestou vestibular? \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

12. Você está cursando ou já concluiu outro curso superior além deste?

- ( ) já concluí  
 ( ) cursei por um tempo  
 ( ) estou cursando  
 ( ) não

13. Das atividades relacionadas abaixo, de qual(is) você participou?

- ( ) monitoria  
 ( ) estágio  
 ( ) iniciação científica  
 ( ) nenhuma  
 ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

14. Possui atividade remunerada? ( ) Sim ( ) Não

15. (Se sim) A atividade está relacionada ao seu curso? ( ) Sim ( ) Não

16. (Se sim) Você trabalha quantas horas por semana? \_\_\_\_\_

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

18. Se sim, quantas horas por semana você trabalhava? \_\_\_\_\_

19. Como você se sente em relação à profissão escolhida?

- ( ) muito satisfeito/a  
 ( ) pouco satisfeito/a  
 ( ) satisfeito/a  
 ( ) insatisfeito/a

20. Em uma escala de 1 (nenhum apoio) a 5 (muito apoio), o quanto seus pais apoiaram sua escolha profissional?

Pai: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5  
 Mãe: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

21. Como você se sente em relação ao curso?

- ( ) muito satisfeito/a  
 ( ) pouco satisfeito/a  
 ( ) satisfeito/a  
 ( ) insatisfeito/a

22. Você já definiu o que vai fazer após terminar a graduação?

- ( ) Sim ( ) Estou em dúvida ( ) Não

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

23. De um modo geral, como você avalia o mercado de trabalho na sua profissão?

- muito bom                       razoável                       muito ruim  
 bom                                   ruim                                   não sei

24. Como você classificaria seu desempenho acadêmico?

- muito bom                       razoável                       muito ruim  
 bom                                   ruim

25. Em uma escala de 1 (totalmente improvável) a 5 (totalmente provável), indique a probabilidade de você abandonar/desistir do curso que está frequentando.

- 1               2               3               4               5

26. Qual(is) dos seguintes tipos de atendimento (em relação ao desenvolvimento de sua carreira) você julga mais importante(s) para você neste momento?

- informações sobre sua área de formação;
- reorientação profissional (apoio para rever sua escolha de carreira);
- reflexão sobre seu projeto profissional e planejamento de carreira;
- apoio para adaptação ao ambiente e demandas do ensino superior;
- orientação para processos seletivos de emprego (como elaboração e criação de currículo, participação em dinâmicas e entrevistas);
- instrumentalização para busca de trabalho/estágio.

**Fonte:**

BARDAGI, M.P. *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. 2007. 230 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

## **ANEXO B – Termo de Consentimento**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Via do participante

#### **Autoeficácia na transição para o trabalho em estudantes concluintes de uma instituição privada de ensino superior**

**Nome dos responsáveis:** Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro e Juliana Marinelli Uchida

Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

Esta pesquisa está inserida nas ações do Grupo de Pesquisa “Psicologia e Educação Superior” (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp. Considerando que o momento de conclusão do curso apresenta-se como uma importante transição na vida dos indivíduos, em que os alunos vivenciam mudanças e expectativas tanto pessoais quanto profissionais, esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção de autoeficácia na transição do ensino superior para o mundo do trabalho em universitários concluintes e identificar possíveis diferenças relativas a características sociodemográficas, contextuais do curso e vocacionais, como percepção de mercado de trabalho, existência de projetos profissionais após o término da graduação, comprometimento com a carreira, satisfação com o curso e profissão.

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a preencher dois questionários impressos, um relativo à caracterização do participante e outro, em formato de escala, sobre sua percepção de capacidade para a transição de carreira, o que levará em torno de 20 minutos.

#### **Desconfortos e riscos:**

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. A não participação ou a interrupção da participação na pesquisa não implicará nenhum prejuízo. Não haverá nenhum tipo de benefício em relação ao seu curso, como obtenção de nota extra ou crédito em função de participar da pesquisa.

#### **Benefícios:**

A participação na pesquisa não trará benefícios diretos, mas poderá auxiliar na organização de ações institucionais de apoio aos estudantes visando o momento de transição para o mercado de trabalho.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**Acompanhamento e assistência:**

Ressaltamos que a pesquisa não envolve nenhum risco previsível. No entanto, se você perceber alguma necessidade decorrente da resposta aos itens dos questionários, agende um atendimento individual com as pesquisadoras responsáveis pelo estudo.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e indenização:**

Como a pesquisa será realizada durante o período de aula, conforme consentimento do professor, você não terá despesas extras para participação do estudo e, portanto, não haverá ressarcimento de gastos.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Soely Polydoro na rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas/SP, 13083-865, por telefone (19) 3521-5555 ou pelo e-mail <soelypolydoro@gmail.com>.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP, das 08h30 às 13h30 e das 13h00 às 17h, na rua Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887, Campinas/SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: <cep@fcm.unicamp.br>.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Via do pesquisador

**Autoeficácia na transição para o trabalho em estudantes concluintes de uma instituição privada de ensino superior****Nome dos responsáveis:** Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro e Juliana Marinelli Uchida

Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Justificativa e objetivos:**

Esta pesquisa está inserida nas ações do Grupo de Pesquisa "Psicologia e Educação Superior" (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp. Considerando que o momento de conclusão do curso apresenta-se como uma importante transição na vida dos indivíduos, em que os alunos vivenciam mudanças e expectativas tanto pessoais quanto profissionais, esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção de autoeficácia na transição do ensino superior para o mundo do trabalho em universitários concluintes e identificar possíveis diferenças relativas a características sociodemográficas, contextuais do curso e vocacionais, como percepção de mercado de trabalho, existência de projetos profissionais após o término da graduação, comprometimento com a carreira, satisfação com o curso e profissão.

**Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a preencher dois questionários impressos, um relativo à caracterização do participante e outro, em formato de escala, sobre sua percepção de capacidade para a transição de carreira, o que levará em torno de 20 minutos.

**Desconfortos e riscos:**

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. A não participação ou a interrupção da participação na pesquisa não implicará nenhum prejuízo. Não haverá nenhum tipo de benefício em relação ao seu curso, como obtenção de nota extra ou crédito em função de participar da pesquisa.

**Benefícios:**

A participação na pesquisa não trará benefícios diretos, mas poderá auxiliar na organização de ações institucionais de apoio aos estudantes visando o momento de transição para o mercado de trabalho.

**Acompanhamento e assistência:**

Ressaltamos que a pesquisa não envolve nenhum risco previsível. No entanto, se você perceber alguma necessidade decorrente da resposta aos itens dos questionários, agende um atendimento individual com as pesquisadoras responsáveis pelo estudo.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e indenização:**

Como a pesquisa será realizada durante o período de aula, conforme consentimento do professor, você não terá despesas extras para participação do estudo e, portanto, não haverá ressarcimento de gastos.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Soely Polydoro na rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas/SP, 13083-865, por telefone (19) 3521-5555 ou pelo e-mail <soelypolydoro@gmail.com>.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP, das 08h30 às 13h30 e das 13h00 às 17h, na rua Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887, Campinas/SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: <cep@fcm.unicamp.br>.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_