

Relações entre habilidades sociais, auto-eficácia e decisão de carreira em universitários em final de curso

Sheila Lauffer Glaser

Artigo apresentado como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Psicologia Clínica – ênfase em Terapia Cognitivo-Comportamental do Instituto de Psicologia da UFRGS.
Supervisão: pós-doutoranda Marucia Bardagi

Porto Alegre, Dezembro de 2010

Sumário

Resumo.....	3
Introdução	4
Método	11
2.1 Participantes	11
2.2 Instrumentos	11
2.3 Procedimentos e Considerações	12
Resultados	13
Discussão	16
Referências.....	21
Anexos	
Anexo A.....	26
Anexo B.....	27
Anexo C.....	30
Anexo D.....	32

Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre habilidades sociais, auto-eficácia profissional e decisão de carreira em universitários de final de curso. Participaram da pesquisa 303 estudantes universitários de uma instituição privada do RS, 89 homens e 214 mulheres entre 20 e 56 anos, cursando os três últimos semestres de seus cursos, divididos em três grupos: um composto de 118 alunos da área de saúde representando 38,9% da amostra, outro composto de 148 alunos da área de ciências sociais aplicadas representando 48,8% da amostra, e outro composto de 37 alunos da área de humanas representando 12,2%. Os alunos responderam a um Questionário Sócio Demográfico e Acadêmico, ao Inventário de Habilidades Sociais e a uma Escala de Auto Eficácia profissional e Decisão de Carreira em aplicações coletivas em sala de aula. Os resultados demonstraram correlação positiva entre autoeficácia e decisão e entre habilidades sociais e decisão. Ainda houve diferenças em relação a sexo, área de formação e percepções sobre o mercado nos níveis de habilidades sociais. Esses resultados indicam a importância de se estudar as especificidades dos alunos universitários em relação às variáveis de carreira e propor intervenções que sejam voltadas a estas especificidades.

Palavras Chaves: habilidades sociais, auto-eficácia, decisão de carreira, e universitários, profissional.

Introdução

O mercado de trabalho atual está buscando cada vez mais profissionais com maiores qualificações e aperfeiçoamento continuado (Santos, 2000), além de características como flexibilidade e disposição à mudança, que são consideradas fundamentais no exercício profissional (Lassance, 1997). Com isso, os estudantes universitários precisam se preparar para um mercado de trabalho mais restrito, exigente, marcado por mudanças rápidas quanto à formação técnica e quanto às habilidades interativas (Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, 1995). Essa transição, do ambiente universitário para o do trabalho, é um processo dinâmico que pode trazer incertezas e insegurança para muitos estudantes, mesmo nas áreas nas quais a demanda por profissionais ainda é razoavelmente alta e o mercado é percebido como favorável. Ao investigar a experiência universitária, é preciso levar em conta que esta experiência é parte integrante de um conjunto de tarefas cruciais para o adulto jovem, quais sejam, o comprometimento com certos valores de trabalho, a busca de profissionalização e maior independização e a posterior inserção no mundo do trabalho. E que dificuldades encontradas neste processo implicam também prejuízos a outras áreas da vida do aluno que não só a área vocacional.

Nesse sentido, é no período final da graduação o momento no qual os universitários buscam firmar um novo papel: o de trabalhador e profissional. Alguns estudos revelam que a maioria dos jovens tem o desejo de atuar na profissão para a qual se qualificou. No entanto, há variáveis que influenciam este momento e estão relacionadas ao comportamento do universitário no decorrer de sua formação, como o próprio mercado, a oferta de trabalho na profissão escolhida, a economia local, a competitividade do mercado, etc. (Bardagi & Boff, 2010). A entrada na vida profissional não é vista como uma trajetória puramente individual, mas que ocorre na forma de um fenômeno estruturado socialmente. Tendo esse pressuposto da qualificação como construção social, Franzoi (2006) entende que a profissão é o reconhecimento social dos saberes que o indivíduo adquiriu na esfera da formação, bem como dos serviços e produtos que ele é capaz de oferecer, reconhecimento esse conferido pela sua inserção no mercado de trabalho em uma posição correspondente ao conhecimento adquirido.

Segundo Texeira e Gomes (2004), a conclusão do curso universitário 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. Além disso, Vieira, Maia e Coimbra (2007) comentam que os universitários finalistas reconhecem que essa transição para o mercado de trabalho se inicia ainda durante o percurso acadêmico e continua após a conclusão do curso, até o processo de procura de emprego, bem como durante a própria adaptação ao trabalho. Normalmente neste período, o sentimento de responsabilidade dos alunos aumenta e predominam os sinais de impotência, a sensação de pouco saber para enfrentar o mundo do trabalho e medo de sair da faculdade e perder os vínculos estabelecidos (Gondim, 2002; Melo-Silva & Reis, 1997; Uvaldo, 1995).

Teixeira e Gomes (2005), ao avaliarem universitários no momento da transição para o mercado de trabalho, apontam que enquanto alguns se sentem confiantes em suas capacidades, estabelecem planos profissionais e iniciam um percurso na tentativa de realizá-los, outros chegam ao final de seus estudos sem saber muito bem o que fazer e com níveis altos de ansiedade. Os autores indicam que aqueles que se sentem mais definidos em relação à profissão escolhida têm maiores chances de realizar seus projetos e de alcançar satisfação profissional. Também Bardagi e Hutz (2010), pesquisando alunos em diferentes fases da graduação, apontam que alunos concluintes avaliam com maior realismo e objetividade as oportunidades de inserção e progressão de carreira do que alunos ingressantes ou de meio de curso, indicando que há um amadurecimento progressivo das expectativas e do conhecimento acerca do mercado. A participação em atividades acadêmicas também parece ser importante no processo de transição. Teixeira e Gomes (2004) concluíram que o envolvimento dos estudantes em sua formação, especialmente em atividades práticas (estágios) não obrigatórias reforçam o senso de competência (auto-eficácia). Além disso, a participação em atividades acadêmicas (monitorias, bolsas, estágios extracurriculares) e a identificação com a profissão foram consideradas comportamentos exploratórios fundamentais para a elaboração de projetos realistas acerca da futura atuação na profissão escolhida (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003).

Em relação ao mercado, especificamente, a decisão de carreira parece depender da forma como o indivíduo percebe o mercado de trabalho, mais do que propriamente das suas condições objetivas, o que evidencia a importância do papel ativo que tem o indivíduo no processamento das influências que vêm do ambiente ao tomar decisões relativas à sua carreira. Indivíduos que percebem o futuro profissional de uma maneira mais otimista possivelmente se sintam mais motivados a enfrentar eventuais dificuldades que possam encontrar pelo caminho, a começar pela dificuldade que é

traçar metas profissionais diante da incerteza que toma conta do mercado de trabalho (Teixeira & Gomes, 2005). Nesse sentido, alunos que estejam inseridos em áreas de formação com mercados percebidos como mais ou menos favoráveis, tenham níveis diferentes de decisão.

Estudos com universitários em final de curso apontam que este é um período de incertezas e de avaliação da formação, em que a decisão de carreira atuará como um facilitador da busca de trabalho e da transição para o mundo do trabalho. Aqui, decisão de carreira é entendida como a capacidade que um indivíduo tem de identificar seus interesses dentro da profissão, estabelecer objetivos profissionais que espera alcançar e traçar uma estratégia de ação coerente com esses objetivos (Teixeira & Gomes, 2005). Também chamada de decisão em relação ao projeto profissional, é um indicador da capacidade de antecipar o desenvolvimento da carreira e de planejar as ações necessárias para a consecução das metas desejadas. A decisão de carreira não se limita à escolha de um campo específico de atuação dentro da profissão, mas implica também na preparação e na determinação do indivíduo para implementar seus projetos. Aspectos como auto-eficácia profissional e habilidades sociais, a serem estudados neste projeto, podem funcionar como moderadores da decisão de carreira, uma vez que estão relacionados a maior confiança pessoal e maior interesse e disponibilidade para a interação social.

O estudo das habilidades sociais tem se caracterizado pela forma como percebemos, influenciamos e nos relacionamos com os demais. Del Prette e Del Prette (2001) definem as habilidades sociais (HS) como classes de comportamentos existentes no repertório do indivíduo que lhe garante um bom desempenho social. O comportamento socialmente competente ou habilidoso é um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente soluciona os problemas imediatos da situação e diminui a probabilidade de futuros problemas (Caballo, 2003). As HS reúnem componentes comportamentais (verbais de forma, verbais de conteúdo e não verbais), cognitivo-afetivos mediadores (habilidades e sentimentos envolvidos na decodificação das demandas interpessoais da situação, na decisão sobre o desempenho requerido nessa situação e na elaboração e auto-monitoria desse desempenho) e fisiológicos (processos sensoriais e de regulação ou controle autônomo) (Del Prette, & Del Prette, 2001).

Soares, Poube e Mello (2009) destacam a importância de desenvolver habilidades sociais na formação dos universitários, como facilitador do desempenho técnico e social do aluno. Hoje em dia, universitários são instigados a desenvolver competências como habilidades cognitivas, capacidade de resolver problemas e tomar decisões, ter domínio das técnicas específicas que caracterizam o exercício da atividade profissional, bem como um conjunto de desempenhos sociais que atende às diferentes demandas próprias dos vários contextos de trabalho. Dessa forma, a competência social tem sido o objeto de preocupação de professores e coordenadores de cursos na universidade e de executivos supervisores de treinamento, nas organizações de trabalho (Del Prette, & Del Prette, 2003). A competência acadêmica esperada dos alunos para que obtenham bons resultados e aproveitamento cognitivo satisfatório se relaciona intrinsecamente com a competência social. Ao avaliar, julgar e qualificar adequadamente seu comportamento e eficácia em determinada situação (Del Prette, & Del Prette, 1998), o estudante poderá cumprir o planejamento de seus objetivos, manter e melhorar sua relação com colegas, professores e gestores, administrar de modo equilibrado as relações de poder estabelecidas, manter e melhorar sua auto-estima e sua auto-eficácia (Del Prette, et al., 2004).

Características de personalidade, as habilidades sociais parecem ser aspectos fundamentais da adaptação, uma vez que a dimensão relacional/interpessoal da vida universitária é considerada fundamental no desenvolvimento pessoal e global do aluno no Ensino Superior. As habilidades sociais compõem um caráter situacional-cultural da competência social, que está sob influência dos valores, normas e expectativas sobre os desempenhos sociais da população em geral e de subgrupos com características sócio-demográficas específicas em termos de sexo, idade, ocupação e papéis sociais (Del Prette et al., 2004). Estudos avaliando habilidades sociais em universitários têm apontado que o nível de habilidade social se correlaciona positivamente com níveis de atenciosidade, compreensividade, empatia e agradabilidade dos alunos, sendo essas características importantes para o relacionamento interpessoal, podendo facilitar na inserção profissional futura (Del Prette, & Del Prette, 1998). A competência acadêmica esperada dos alunos para que obtenham bons resultados e aproveitamento cognitivo satisfatório se relaciona intrinsecamente com a competência social, já definida anteriormente. Ao avaliar, julgar e qualificar adequadamente seu comportamento e eficácia em determinada situação (Del Prette, & Del Prette, 1998), o estudante poderá cumprir o planejamento de seus objetivos, manter e melhorar sua relação com colegas,

professores e gestores, administrar de modo equilibrado as relações de poder estabelecidas, manter e melhorar sua auto-estima e sua auto-eficácia (Del Prette, Del Prette, & Barreto, 1998). Nesse sentido pode-se pensar no impacto positivo das habilidades sociais na adaptação dos alunos ao curso superior, já que alguns fatores conflitantes giram em torno das relações interpessoais.

Alguns resultados de pesquisa, como os de Bandeira e Quaglia (2005), que investigaram as habilidades sociais de estudantes universitários de diferentes áreas durante a graduação, apontam que os cursos parecem não contribuir para desenvolver as habilidades sociais nos estudantes, indicando que os cursos deveriam também se preocupar em promover a aquisição destas habilidades, necessárias para o exercício profissional. Gerk e Cunha (2006) e Poubel (2006) indicam em seus estudos uma alta correlação entre habilidades sociais e adaptação acadêmica, sugerindo a importância de programas de treinamento de HS em instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, Del Prette et al. (1998), apresentam um estudo experimental de avaliação de um programa de treinamento de HS aplicado a estudantes universitários de um curso de Psicologia; os resultados, obtidos por meio da comparação entre os dados dos grupos experimental e controle, evidenciam a efetividade do programa em promover algumas classes de habilidades sociais nos estudantes, além de evidenciar a importância de programas de desenvolvimento interpessoal para a formação profissional. Ainda, Del Prette e Del Prette (2003) apontam a importância desses treinamentos, em especial daqueles que respondem a demandas da transição entre o ambiente universitário e o mercado de trabalho. Já Furtado, Falcone e Clark (2003), em sua pesquisa com estudantes de medicina em uma universidade do Rio de Janeiro, concluíram que déficits em habilidades sociais estão geralmente relacionados a uma série de problemas que incluem estresse, insegurança, baixa auto-estima, ansiedade, entre outros, apontando para um potencial prejuízo das atividades acadêmicas e do aproveitamento da experiência universitária.

As crenças de auto-eficácia, por sua vez, podem ser definidas como os julgamentos pessoais sobre as próprias capacidades de iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas” (Teixeira, 2008). De acordo com a teoria sócio-cognitiva de Bandura (1997), as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos. Por isso, considera-se que os julgamentos de auto-eficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e

habilidades, e a própria performance. Bandura (1997) não subestima a importância das influências sócio-culturais, mas afirma que, através do auto-sistema de agenciamento humano, os indivíduos são simultaneamente produtos e produtores do seu próprio meio e ambiente social, uma vez que, ao interpretarem os fenômenos e os acontecimentos à luz de suas crenças pessoais de eficácia, eles são capazes de alterar seu curso de ação e, portanto, seus comportamentos subsequentes. No âmbito vocacional e de carreira, Neves e Faria (2004) definem auto-eficácia acadêmica como o conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar atividades e tarefas, para concretizar objetivos e para alcançar resultados, no domínio particular da realização escolar. Neste estudo será avaliada a auto-eficácia profissional, definida por Teixeira e Gomes (2005) como sendo a crença do indivíduo em sua capacidade para desempenhar com sucesso as atividades relativas a sua profissão.

As crenças de auto-eficácia relativas à profissão devem ser um fator associado à decisão de carreira, pois a elaboração de um projeto profissional exige que o indivíduo perceba-se capaz de desempenhar-se bem nas atividades profissionais. Isto é, supõe-se que um senso de competência e segurança para o exercício profissional ao fim do curso universitário seja um correlato da decisão de carreira nesse período (Teixeira & Gomes, 2005). O estudante que evidencia mais confiança face à sua capacidade para, por exemplo, se candidatar a um emprego, terá maior probabilidade de o fazer, dado que as crenças positivas de auto-eficácia estão associadas à experimentação de comportamentos (Vieira et al., 2007). Para Vieira et al. (2007), se um jovem confiar na sua capacidade para lidar com a transição para o trabalho, provavelmente será mais proativo, determinado e perseverante nas suas estratégias de procura de emprego, aumentando as chances de uma transição bem-sucedida.

Teixeira e Gomes (2005) concluíram que universitários com crenças de auto-eficácia positivas podem comprometer-se de maneira mais ativa com seu futuro profissional, mediante comportamentos exploratórios vocacionais, ainda durante o período da graduação, promovendo assim o desenvolvimento da decisão de carreira. Os autores constataram que a percepção de oportunidades, clareza de auto-conceito e auto-eficácia profissional foram as variáveis que mais contribuíram para a predição da decisão de carreira em formandos de diferentes áreas. Bardagi e Boff (2010), em um estudo que avaliou os níveis de clareza de autoconceito, auto-eficácia e comportamento exploratório em universitários em fase de conclusão de curso, verificaram que houve correlação positiva entre comportamento exploratório, clareza de autoconceito e auto-

eficácia, e que estudantes dispostos a engajar-se em atividades acadêmicas ou extracurriculares têm a tendência em ter projetos mais estruturados e expectativas mais realistas diante do mercado de trabalho. No estudo de Samssudin e Barros (2010), sobre a relação entre as crenças de auto-eficácia na transição para o trabalho e o apoio social percebido em estudantes finalistas do Ensino Superior, os resultados indicaram uma relação positiva e significativa entre as variáveis estudadas, e que as mulheres apresentaram maior eficácia para a busca de emprego e maior apoio social; os autores indicam que o apoio social da família, dos amigos e dos professores pode ser um elemento-chave no desenvolvimento das crenças de auto-eficácia nesta transição.

Neves e Faria (2007) sugerem que intervenções devem promover as condições necessárias à formação de expectativas de eficácia mais positivas, o que passa por melhorar as competências dos alunos e as respectivas percepções de capacidade, bem como por treinar o uso de estratégias adequadas à realização das tarefas. Neste mesmo sentido, Goya, Bzuneck e Guimaraes (2008) concluem que toda instituição escolar, e pode-se incluir aí a universidade, deve exercer a dupla função de propiciar que os alunos desenvolvam tanto as reais competências que o mundo moderno exige, como também as crenças de que possuem tais competências, o que lhes confere a força motivacional para aprenderem e continuarem aprendendo, para terem êxito nestes novos tempos.

Após a revisão da literatura, percebe-se a importância da avaliação de habilidades sociais e auto-eficácia para a compreensão de variáveis de carreira como a decisão. Maiores níveis de HS e auto-eficácia podem levar a uma melhor experiência de transição universidade-trabalho. No Brasil, no entanto, ainda são pouco frequentes as pesquisas associando estas variáveis. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre habilidades sociais, auto-eficácia profissional e decisão de carreira em universitários de final de curso. Ainda, foram também avaliadas as diferenças de gênero e área de formação nos níveis de HS, auto-eficácia e decisão.

Método

Participantes: Participaram da pesquisa 303 estudantes universitários de uma instituição privada do RS, 89 homens (29,4%) e 214 mulheres (70,6%) entre 20 e 56 anos ($M=27,6$; $DP= 6,72$), cursando os três últimos semestres de seus cursos, divididos em três grupos: um composto de 118 alunos da área de saúde representando 38,9% da amostra (cursos: biomedicina, nutrição, enfermagem, quiropraxia e fisioterapia), outro composto de 148 alunos da área de ciências sociais aplicadas representando 48,8% da amostra (cursos: administração, contábeis, publicidade e negociação internacional) e outro composto de 37 alunos da área de humanas representando 12,2% (cursos: pedagogia, psicopedagogia e psicologia). A amostra foi definida por conveniência, a partir da classificação dos cursos da instituição entre as áreas de formação.

Em relação à renda familiar, 61,7% dos participantes recebiam até R\$ 4.000,00; o maior percentual por faixa de renda foi entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00 (23,4%). Quanto ao turno de estudos, na instituição pesquisada há uma modalidade de turno chamada Fisem, que se refere às pessoas que cursam a faculdade nos finais de semana, com 33,7% dos alunos; 35,% eram do turno da noite e 31% do diurno. À época do estudo, a maioria (65,7%) dos alunos era solteira e morava com os pais (48,2%); 30% eram casados ou viviam em união estável. A maior parte dos alunos estava em sua primeira graduação (69,6%).

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

- Questionário sócio-demográfico e acadêmico (Anexo A): A fim de permitir uma ampla caracterização da amostra, os dados sócio-demográficos dos participantes foram coletados através de um instrumento que investigava informações sobre características pessoais, familiares, sócio-econômicas e ocupacionais (idade, sexo, estado civil, área de estudo, atividades acadêmicas, trabalho, desempenho acadêmico percebido e necessidades percebidas de intervenções na área vocacional).

- Inventário de Habilidades Sociais (IHS; Del Prette & Del Prette, 2001) (Anexo B): Este instrumento compõe-se de 38 itens distribuídos em cinco fatores: a) enfrentamento e autoafirmação; b) expressão de afeto positivo; c) conversação e desenvoltura social; d) autoexposição a desconhecidos e situações novas; e e) autocontrole da agressividade. O respondente deve estimar a frequência (considerando um total de 10 vezes em que se encontrou na situação descrita) com que reage da forma descrita, numa escala *Likert* de

cinco pontos que varia de nunca ou raramente (zero a 20% das vezes) a sempre ou quase sempre (81 a 100% das vezes). O IHS é um instrumento comercializado no Brasil e está aprovado para uso pelo CFP. Neste estudo, o índice de consistência interna (*Alpha* de Cronbach) foi de 0,82 para a escala total; as cinco subescalas apresentaram índices variando entre 0,49 e 0,74. Uma vez que as subescalas tiveram índices baixos de consistência interna, optou-se por trabalhar apenas com o somatório geral das habilidades sociais neste estudo.

- Escalas de Auto-Eficácia profissional e Decisão de Carreira (Anexo C) (Teixeira, 2005): As variáveis decisão de carreira e autoeficácia foram avaliadas a partir de um instrumento do tipo *Likert* de cinco pontos indicando diferentes graus de concordância com as afirmações. A dimensão decisão de carreira (decisão em relação ao projeto profissional) foi avaliada por um conjunto de oito itens e a dimensão da auto-eficácia profissional foi avaliada por um conjunto de 10 itens. Neste estudo, o índice de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) para a escala total foi de 0,89. As subescalas de auto-eficácia e decisão obtiveram índices de consistência interna de 0,83 cada uma.

Procedimentos e Considerações Éticas: Este estudo configura-se como um estudo correlacional. Inicialmente, foi feito contato com a Pró-Reitoria de Ensino da Instituição e solicitada autorização mediante apresentação do projeto para realização da pesquisa. Nos cursos que concordaram em participar, foram agendadas as datas de coleta de dados conforme conveniência dos mesmos. A coleta de dados foi feita de forma coletiva, com aplicação dos instrumentos em sala de aula. A participação dos alunos foi voluntária e anônima (não houve identificação nos formulários), e foi solicitado aos participantes o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D). A aplicação teve duração média de 30 minutos e foi precedida de explicação dos objetivos do estudo. As unidades colaboradoras receberam um relatório com os resultados finais do estudo logo após o término do trabalho e quando houve solicitação por parte dos alunos, os mesmos foram encaminhados para atendimento em orientação profissional. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição em que foram coletados os dados.

Resultados

As relações entre habilidades sociais, decisão de carreira e autoeficácia foram testadas por correlação de *Pearson*. As diferenças nos níveis de habilidade, decisão e autoeficácia em relação a gênero, e área de estudo foram avaliadas a partir de testes *t* de *student* de comparação de médias e análises de variância. Os instrumentos também foram analisados a fim de identificar suas propriedades psicométricas.

Inicialmente, houve diferença nas médias de idade e na proporção dos sexos entre as áreas; os alunos da área de humanas são significativamente mais velhos do que os outros [$F(2, 295)=8,60; p<0,01$]. E existem mais homens na área de ciências sociais aplicadas e mais mulheres na área de humanas ($\chi^2=8,98; gl=2; p<0,05$). A maior parte dos alunos (57,1%) não possui atividade no curso. Entre os que se engajam em atividades acadêmicas, 6,6% participam de monitoria, 4,3% tem bolsa de iniciação científica e 38,6% fazem estágio, sendo que estas atividades não são excludentes. Dos participantes, 59,4% trabalham, mas entre esses apenas 43,6% tem atividade relacionada ao curso superior que freqüentam. Quando solicitados a avaliarem o mercado de trabalho em suas áreas, os alunos na sua maioria (74,6%) acreditam que o mercado seja bom; 6,3% acham que o mercado de trabalho é excelente e 19,1% acreditam que o mercado de trabalho é ruim.

Testes de associação Qui-Quadrado apontaram que não houve associação entre sexo e atividade de trabalho, sexo e ter atividade no curso, ou sexo e percepção do mercado de trabalho. Também não houve associação entre área de estudo e ter atividade de trabalho. Houve associação entre área de estudo e ter alguma atividade no curso, na qual os alunos da área de saúde tendem a ter mais envolvimento com atividades do que os alunos de outras áreas ($\chi^2=125,79; gl=2; p<0,001$), especialmente monitorias e estágios. Foi encontrada, ainda, associação entre área de estudo e percepção sobre o mercado de trabalho. Os alunos da área de saúde tendem a perceber o mercado como ruim, os alunos de humanas avaliam o mercado de trabalho como bom e os alunos de ciências sociais aplicadas avaliam o mercado como excelente em maior freqüência do que os outros ($\chi^2=20,99; gl=4; p<0,001$). A Tabela 1 apresenta as freqüências de percepção do mercado em todas as áreas de formação.

Tabela 1.

Percepção do mercado de trabalho conforme a área de formação (em %).

	Total	Humanas	Saúde	Sociais Aplicadas
Excelente	6,3%	5,4%	12,7%	27,7%
Bom	74,6%	91,9%	76,3%	68,9%
Ruim	19,1%	2,7%	11,6%	3,4%

Dividindo-se os participantes por faixa etária (20-25 anos, 26-35 anos e acima de 36 anos), houve associação entre idade e percepção do mercado, na qual os alunos mais novos percebem o mercado de trabalho como ruim, e os alunos intermediários percebem o mercado de trabalho como bom em maior frequência do que os outros ($\chi^2=12,56$; $gl=4$; $p<0,05$). Não houve associação entre faixa etária e atividade no curso ou atividade de trabalho.

Houve também associação entre o turno de estudo e ter atividade no curso. Os alunos do turno diurno tendem a ter mais atividades no curso do que os outros, e os alunos do noturno tendem a não ter atividades no curso ($\chi^2=102,13$; $gl=2$; $p<0,01$). Houve associação entre ter alguma atividade no curso e percepção sobre o mercado de trabalho; os alunos que exercem alguma atividade tendem a perceber o mercado de trabalho como ruim, enquanto os alunos que não tem atividade relacionada ao curso tendem a perceber o mercado de trabalho como excelente em maior frequência do que os outros ($\chi^2=12,38$; $gl=2$; $p<0,01$).

A Tabela 2 apresenta as médias e os desvios-padrões de decisão, autoeficácia e habilidades sociais para a amostra total e também para homens e mulheres e nas diferentes áreas de formação. Ao se analisarem os resultados dos níveis de decisão e autoeficácia, não houve diferenças de médias entre homens e mulheres nas duas medidas e também não houve diferenças nas médias de decisão e autoeficácia entre os que têm e os que não têm atividade no curso. Entretanto, houve diferenças significativas nas médias de decisão entre as áreas de formação, na qual os alunos de humanas apresentaram níveis maiores de decisão de carreira do que os outros [$F(2, 302)=6,12$; $p<0,01$]; em relação à autoeficácia, não houve diferença entre as áreas. Em relação às habilidades sociais, identificou-se que os homens apresentaram níveis maiores do que as mulheres ($t=2,53$; $gl=301$; $p<0,05$); ao analisarmos as áreas de formação, alunos da área de humanas apresentaram maiores níveis de habilidades sociais do que alunos da área

da saúde, enquanto os alunos de ciências sociais aplicadas não se diferenciaram dos demais [$F(2, 302)=4,51; p<0,01$]. Testes de correlação de *Pearson* não mostraram correlações significativas entre habilidades sociais e idade, renda, avaliação do mercado ou autoeficácia; houve uma correlação positiva fraca entre habilidades sociais e decisão de carreira ($r=.13$); decisão e autoeficácia também não se correlacionaram com idade, renda ou avaliação do mercado, mas apresentaram uma alta correlação positiva entre si ($r=.36$).

Tabela 2.

Médias e desvios-padrões das medidas de decisão, autoeficácia e habilidades sociais.

		Auto Eficácia	Decisão	Habilidades Sociais
Total	M (DP)	32,2 (3,74)	25,3 (3,42)	139,0 (15,8)
Homens	M (DP)	31,9 (3,32)	24,9 (2,92)	142,5 (14,92)
Mulheres	M (DP)	32,4 (3,90)	25,5 (3,60)	137,5 (16,02)
Humanas	M (DP)	31,8 (2,99)	26,1 (2,88)	144,8 (13,24)
Saúde	M (DP)	32,4 (3,66)	25,9 (3,41)	140,1 (16,06)
Sociais Aplicadas	M (DP)	32,2 (3,99)	24,6 (3,43)	136,6 (15,89)

Discussão

Este estudo teve como objetivo avaliar as relações entre habilidades sociais, autoeficácia profissional e decisão de carreira em universitários de final de curso, além de avaliar as diferenças de gênero e área de formação nas três medidas. A caracterização da amostra, com alunos mais velhos na área de humanas, que conta também com o predomínio de mulheres entre os estudantes é compatível com o tipo de cursos que a compõem (psicologia, pedagogia) e com resultados observados em outras pesquisas (Bardagi e Hutz 2007; Leta, 2003; Bardagi, Arteché e Neiva-Silva 2005; Neiva, 1996; Soares et al., 2006). Isso demonstra a diferença de perfis dos estudantes universitários e a manutenção de algumas associações históricas entre gênero e profissão (Ferretti, 1976; Schulenberg, Goldstein, & Vondracek, 1991, embora já exista um equilíbrio entre a presença de mulheres e homens nos espaços mais tipicamente masculinos e de maior prestígio como as áreas de exatas e saúde (Soares, Sestren, & Ehlke, 2002).

Com relação à participação em atividades no curso e atividades de trabalho, os resultados deste estudo também corroboram outros achados da literatura nacional com universitários. Embora as atividades extracurriculares sejam importantes para a formação do sujeito, principalmente como fonte de contato do aluno com o mundo profissional e as possibilidades de inserção em sua área, a maior parte dos alunos não possui atividade no curso, seja bolsa de pesquisa, monitoria ou estágio (como nos estudos de Bardagi, 2007; Bardagi et al., 2003; Peres, Andrade, & Garcia, 2007). Teixeira e Gomes (2004) falam dos prejuízos em não participar das atividades extracurriculares, entre elas a possível diminuição da dedicação ao curso e do comprometimento com a formação, em função do desconhecimento da profissão. Nesse sentido, sugere-se o incentivo à participação em atividades acadêmicas, uma vez que elas favorecem uma maior integração entre os aspectos práticos e teóricos ao longo da formação profissional, e o desenvolvimento de atitudes pessoais e estilos de comportamento que facilitam a transição da universidade para o mercado de trabalho. Como apontam Alves e Goulart (2007), as possibilidades de se conseguir um emprego aumentam ou diminuem a partir das competências do indivíduo, e estas competências (conhecimentos ou habilidades relacionadas com as tarefas que o indivíduo irá desempenhar) são adquiridas na escola ou nas diferentes atividades extracurriculares às quais o indivíduo foi exposto.

Neste estudo 59,4% dos alunos trabalhavam. Como apontam Cardoso e Sampaio (1994), mesmo que o trabalho seja uma atividade esporádica, o estudante que trabalha é uma realidade cada vez mais presente nas instituições de ensino superior no Brasil, devido às próprias transformações que ocorreram no ensino superior brasileiro, com a disseminação das vagas em instituições particulares e cursos noturnos. Resultados apontando grande número de alunos trabalhadores e muitos cujos trabalhos não se relacionam com suas áreas de formação são freqüentes (Bardagi, & Boff, 2010; Bardagi et al., 2003; Bondan, & Bardagi, 2008). Assim como a participação em atividades acadêmicas, a atividade de trabalho que se relaciona com a área de formação permite o exercício de competências necessárias à profissão, o ajustamento das expectativas e dos projetos em função da realidade concreta da carreira e o engajamento precoce do aluno em relacionamentos pessoais e profissionais pertinentes ao seu contexto laboral. Já o trabalho desvinculado da formação, embora possa contribuir para a própria continuidade dos estudos e de forma geral aproximar o aluno do mercado de trabalho, eventualmente pode contribuir para um menor envolvimento nas atividades próprias da carreira. Como as necessidades de trabalho são um dado real para muitos alunos universitários, um acompanhamento mais específico por parte das unidades de ensino aos alunos trabalhadores pode propiciar um melhor aproveitamento destas atividades para a formação dos mesmos. Esse acompanhamento pode se dar na forma de monitoramento de eventuais quedas de rendimento ou reprovações entre os alunos trabalhadores e também em iniciativas que procurem relacionar as atividades de trabalho com a área de estudos.

Neste estudo, considerando-se a amostra total, a maioria dos alunos percebeu o mercado como bom (74,6%). Esse achado é positivo, uma vez que a percepção de um mercado de trabalho favorável está associada ao maior envolvimento acadêmico, maior otimismo em relação à profissão e às possibilidades de inserção ocupacional (Teixeira & Gomes, 2005). No entanto, estas percepções se apresentaram bastante relacionadas à área de formação e às atividades desempenhadas pelos alunos. Os alunos da área de saúde tendem a perceber o mercado como ruim, os alunos de humanas avaliam o mercado de trabalho como bom e os alunos de ciências sociais aplicadas avaliam o mercado como excelente em maior freqüência do que os outros. Ainda, os alunos que exercem alguma atividade no curso tendem a perceber o mercado de trabalho como ruim, enquanto os alunos que não tem atividade relacionada ao curso tendem a perceber o mercado de trabalho como excelente. Estes resultados são aparentemente

contraditórios com alguns achados da literatura (Bardagi, 2007; Werbel, 2000; Texeira, & Gomes 2004) que apontam uma tendência de alunos que não participam de atividades a avaliarem de forma mais negativa o mercado de trabalho. Ainda, há estudos na literatura que apontam um menor otimismo e satisfação entre alunos de humanas e licenciaturas, em comparação com alunos de exatas e saúde/biológicas (Bardagi, & Boff, 2010; Coutrim, Carioca, & Dulci, 2009). Nesse sentido, parece contraditório que o mercado seja percebido como melhor por alunos da área que permite o maior envolvimento em atividades no curso e como melhor por alunos da área menos favorecedora destas atividades.

No entanto, pode-se pensar que, conforme apontam Gondim (2002), Texeira e Gomes (2005), entre outros, boa parte dos alunos apresenta uma percepção distorcida do mercado, sem conseguir identificar um perfil consistente de características e oportunidades relativas à sua área de trabalho. Essa visão mais idealizada e distorcida pode estar, nos alunos da área de humanas, por exemplo, associada ao baixo engajamento em atividades acadêmicas, que afasta os alunos das tarefas e condições próprias de seu contexto profissional. Os alunos mais envolvidos em atividades no curso, como os da saúde neste estudo, podem estar mais próximos da realidade profissional, inclusive no sentido de conseguirem identificar mais propriamente as dificuldades de inserção e desempenho. Por outro lado, é possível também pensar que o tipo de atividades disponíveis aos acadêmicos da área de saúde sejam excessivamente voltadas à pesquisa ou a carreira acadêmica, o que os afasta de oportunidades de conhecimento da realidade ocupacional fora da universidade. Nesse sentido, além da sugestão de Bardagi e Boff (2010), Gondim (2002) e outros autores, de que as questões relativas ao mercado (oportunidades de inserção, remuneração, qualificações) sejam parte das discussões durante a formação universitária, sugere-se que novos estudos sejam feitos avaliando o impacto das diferentes atividades desenvolvidas pelos alunos em seu desenvolvimento de carreira. Neste estudo avaliou-se de forma global o engajamento dos alunos, mas é possível que algumas atividades sejam mais benéficas ou tenham impacto sobre aspectos específicos do desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, para as diferentes áreas.

Ainda em relação às percepções do mercado, observou-se que os alunos mais novos (entre 20 e 25 anos) percebem o mercado de trabalho como ruim em maior frequência do que os outros. Isso corrobora as discussões sobre exigências de qualificação (Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, 1995;

Lassance, 1997; Santos, 2000), em que a expectativa de experiência afasta os mais novos das melhores oportunidades e causa uma percepção mais negativa das chances de inserção profissional. Em relação a isso, intervenções de carreira com formandos mais novos podem reforçar o senso de competência (auto-eficácia) e trabalhar os aspectos emocionais da transição universidade-trabalho e da assunção do novo papel e status social de profissional, que podem estar relacionados a essa maior percepção de dificuldades.

Ao analisarmos os resultados relativos à decisão de carreira, auto-eficácia e habilidades sociais, percebe-se que as expectativas iniciais de correlação positiva entre as variáveis foram apenas parcialmente confirmadas. Houve a correlação esperada entre autoeficácia e decisão (Bardagi, & Boff, 2010; Teixeira, & Gomes, 2004), corroborando 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. O exercício bem sucedido das tarefas propicia a confiança necessária para a elaboração dos projetos profissionais (Goya et al., 2008, Neves, & Faria, 2004; Teixeira, & Gomes, 2005; Vieira et al., 2007).

Houve também, embora não muito alta, uma correlação positiva entre habilidades sociais e decisão. Essa correlação parece corroborar os estudos sobre habilidades sociais no ensino superior, que relacionam a competência e a satisfação acadêmica, com a competência social (Del Prette, & Del Prette, 1998; Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette et al., 2004; Gerk, & Cunha, 2006; Poubel, 2006). Outros resultados deste estudo apontaram maiores níveis de habilidades sociais entre os homens e entre alunos da área de humanas. No entanto, por ser um estudo correlacional, não é possível afirmar se os indivíduos com maior interesse social e maiores habilidades de relacionamento buscaram áreas que propiciassem esse tipo de interação ou se a própria formação favoreceu o desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que os próprios conteúdos trabalhados pelos cursos pertencentes a esta área no estudo (Psicologia, Psicopedagogia e Pedagogia) enfatizam as relações interpessoais e favorecem o contato e o desenvolvimento de competências sociais.

Já em relação às diferenças de gênero, são necessários novos estudos para ampliar a compreensão das relações entre área, gênero e habilidades sociais. A literatura não apresenta consenso sobre as diferenças de gênero nas habilidades sociais. Enquanto alguns estudos costumam apontar maiores índices de habilidades sociais entre as mulheres (Bartolomeu, Nunes, & Machado, 2008; Del Prette, & Del Prette, 2001),

outros não apontam diferenças (Soares, Naiff, Fonseca, Cardozo, & Baldez, 2009), ou apontam maior nível de habilidades entre os homens (Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa, & Oliveira, 2010; Del Prette et al., 2004). Ainda, em função dos baixos índices de consistência interna das subescalas de habilidades sociais, nesse estudo só foram realizadas análises relativas ao total de habilidades sociais; no entanto, uma vez que as habilidades sociais são uma medida multidimensional, novos estudos são importantes para avaliar o impacto de cada tipo de habilidade social no desenvolvimento de carreira, além de avaliar as correlações específicas entre as dimensões da escala e as demais variáveis como decisão, autoeficácia, avaliação do mercado, etc.

Outras ressalvas podem ser feitas em relação a estes achados e na direção de novos estudos. No que diz respeito à amostra, houve nesse estudo um desequilíbrio entre homens e mulheres nas diferentes áreas e de forma geral uma desproporção entre os participantes das três áreas; novas pesquisas com amostras mais equilibradas podem permitir que se observe uma consistência nos resultados ou corrigir eventuais distorções. No entanto, apesar das limitações de amostragem e condições psicométricas dos instrumentos, estes resultados parecem confirmar a importância da área de estudos para as pesquisas em carreira no ensino superior. Como salienta Martins (2003), a área disciplinar em que se obtém o diploma de ensino superior é uma variável que parece influenciar a maior ou menor facilidade de acesso ao emprego, bem como as características dos percursos profissionais dos alunos. Nesse sentido, incluir a área de formação parece fundamental para compreender as experiências dos grupos particulares de alunos, e suas dificuldades específicas. Ainda, além dos aspectos já citados do favorecimento à participação em atividades acadêmicas, atenção aos alunos trabalhadores, e ampliação das discussões sobre o mercado, este estudo inicia a discussão sobre as relações entre habilidades sociais e variáveis de carreira, ainda incipientes na literatura. Mais pesquisas integrando estes aspectos podem contribuir para uma maior compreensão de como se dá o desenvolvimento global do aluno durante a graduação.

Referências

- Alves, S. C. A., & Goulart, I. B. (2007). O significado do mundo do trabalho na adolescência. *ABOP Associação Brasileira de Orientação Profissional – I Congresso Latino Americano de Orientação Profissional e o VIII Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional, Resumos*, Vetor Editora.
- Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento – ABTD. (1995). *Manual de Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo: Makron.
- Bandeira, M., & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9(1), 45-55.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Bardagi M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.
- Bardagi, M. P. ; Hutz, C. (2007). Evasão e comportamento vocacional de universitários : estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, 1 - 242. <http://hdl.handle.net/10183/10762>
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação (Campinas)*, 15(1), 41-56.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira Orientação Profissional*, 4, 153-166.
- Bardagi, M. P.; Arteché, A. X. e Neiva-Silva, L. (2005). Projetos sociais com adolescentes em situação de risco: Discutindo o trabalho e a orientação profissional como estratégia de intervenção. Em C. Hutz (org.), *Violência e risco na infância e na adolescência: Pesquisa e intervenção*. São Paulo. Casa do Psicólogo. 101 – 146.
- Bondan, A. P. e Bardagi, M. P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18 (41), 581-590.

- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C. F., & Oliveira, M. C. F. A. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, 3(1),62-75.
- Caballo, V. E. (2003). Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Santos.
- Cardoso R.C.L., Sampaio H. (1994). Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 26: 30-50.
- Coutrim, R. M. E.; Carioca E. e Dulci F. D. (2009). Jovens universitários: Sociabilidades e angústias na transição para a vida adulta. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Rio de Janeiro (RJ). Grupo de Trabalho10 – Gerações na Contemporaneidade. 1-20.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1998). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis, Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos em Psicologia-Natal*, 3, 413-420.
- Bartolomeu, D., Nunes, C. H. S. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *PsicoUSF*, 13(1), 41-50.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais – manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um inventário de habilidades sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 219-228.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., Gerk-Carneiro, E., Falcone, E. M. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia Reflexão & Crítica*, 3, 341-350.
- Ferretti, C. J. (1976). A mulher e a escolha vocacional. *Cadernos de Pesquisa*, 16, 20-40.
- Franzoi N. L. (2006). *Entre a Formação e trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora as UFRGS.

- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-55.
- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. Em: M. Bandeira, A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 299-309.
- Goya, A., Bzuneck, J. A., & Guimaraes, S. E. R. (2008). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 51-67.
- Lassance, M. C. P. (1997). A orientação profissional e a globalização da economia. *Revista da ABOP*, 1, 71-80.
- Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, 17(49), 271-284.
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira* 17(3) 2002. 04-06.
- Melo-Silva, L. L., & Reis, V. A. B. (1997). A identidade profissional em estudantes do curso de Psicologia: Intervenção através da técnica de grupo operativo [Abstracts]. *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais*, (pp. 57-65). Canoas, RS: ABOP.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4, 635-652.
- Peres, C. M., Andrade, A. S., & Garcia, S. B. (2007). Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. *Revista Brasileira de Educação e Medicina*, 31(3), 203-211.
- Poubel, L. N. (2006). A influência das habilidades sociais na adaptação de alunos ao curso superior: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*. 29, 27-42.
- Samssudin, S., & Barros, A. (2010) - Relação entre as Crenças de Auto-eficácia e o Apoio Social na Transição para o Trabalho em Estudantes Finalistas do Ensino Superior. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.

- 3834-3843). Universidade do Minho. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa Portugal.
- Santos, S. M. (2000). *As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior*. Em: Soares, A. P.; Osório, A.; Capela, J. V.; Almeida, L. S.; Vasconcelos, R. M.; Caires, S. M. (Orgs.). *Transição para o ensino superior*. 69-78. Braga: Universidade do Minho.
- Schulenberg, J.; Goldstein, A. E.; Vondracek, F. W.(1991). Gender differences in adolescents' career interests: Beyond main effects. *Journal of Research on Adolescence*, (1), 37-61.
- Soares, A. B., Poubé, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 15-27.
- Soares, A. B., Naiff, L. A. M., Fonseca, L. B. da., Cardozo, A., & Baldez, M. O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 35-49.
- Soares, D. H. P., Sestren G., & Ehlke, S. B. (2002). A Influência da percepção dos jovens sobre o mercado de trabalho na escolha profissional. *Contrapontos*, 2(5), 237-250.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5, 47-62.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 21(3), 327-334.
- Teixeira, M. O. (2008). A escala multidimensional de auto-eficácia percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *RIDEP*, 25(1), 141- 157.
- Uvaldo, M. C. C. (1995). Relação homem-trabalho: Campo de estudo e atuação da Orientação Profissional. Em Bock, A. M. & Aguiar, W. J. (Orgs.). *A escolha profissional em questão* (pp. 215-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise fatorial confirmatória da escola de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 379-94.

Anexo A

Questionário Sócio- Demográfico e Vocacional

Antes de responder aos instrumentos que seguem, por favor, preencha o questionário abaixo. Ele fornece informações importantes para a realização do estudo, pois permite uma correta identificação dos participantes.

1. Curso e semestre em que está: _____
2. Turno: () Diurno () Noturno
3. Sexo: () M () F 4. Idade: _____
5. Est. Civil: () Solteiro/a () Casado/união estável () Separado/a () Viúvo/a
6. Reside com: () pais () sozinho/a () amigos () família própria () outros
7. Renda Familiar:
() até 500 reais () de 3000 a 4000 reais () acima de 7000 reais
() de 500 a 1000 reais () de 4000 a 5000 reais
() de 1000 a 2000 reais () de 5000 a 6000 reais
() de 2000 a 3000 reais () de 6000 a 7000 reais
8. Você está cursando ou já concluiu outro curso superior além deste?
() já concluí. () cursei por um tempo.
() estou cursando. () não.
9. Das atividades relacionadas abaixo, de qual(is) você participa?
() monitoria () estágio
() bolsa de iniciação científica () nenhuma
10. Possui outra atividade remunerada? () Sim () Não
11. (Se sim) A atividade está relacionada ao curso? () Sim () Não
12. Como você avalia o mercado de trabalho na sua área?
() excelente () bom
() ruim () péssimo

Anexo B

Inventário de Habilidades Sociais

Leia atentamente cada um dos ítems que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (parte grifada) diante de uma situação dada (parte não grifada). Indique, na FOLHA DE RESPOSTAS, a frequência com que você age ou se sente tal como descrito no ítem. Se uma dessas situações nunca lhe ocorreu, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento. RESPONDA TODAS AS QUESTÕES. RESPONDA AOS ITENS DO INVENTÁRIO NOS QUADROS ABAIXO:

Em cada um dos itens abaixo, faça um X no quadrinho que melhor indica a frequência com que você apresenta a *reação sugerida* em cada item, considerando um total de 10 vezes em que poderia se encontrar na situação descrita no item. Utilize a seguinte legenda.

1 - NUNCA OU RARAMENTE (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma no máximo 2 vezes)

2 - COM POUCA FREQUÊNCIA (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 3 a 4 vezes)

3 - COM REGULAR FREQUÊNCIA (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 4 a 6 vezes)

4 - MUITO FREQUENTEMENTE (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 6 a 8 vezes)

5 - SEMPRE OU QUASE SEMPRE (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 8 a 10 vezes)

1. Em um grupo de pessoas desconhecidas, <i>fico à vontade, conversando naturalmente.</i>	1	2	3	4	5
2. Quando um de meus familiares (pais, irmãos mais velhos ou cônjuge) insiste em dizer o que eu devo fazer, contrariando o que penso, <i>acabo aceitando para evitar problemas.</i>	1	2	3	4	5
3. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, <i>respondo-lhe agradecendo</i>	1	2	3	4	5
4. Em uma conversação, se uma pessoa me interrompe, <i>solicito que aguarde até eu encerrar o que estava dizendo.</i>	1	2	3	4	5
5. Quando um(a) amigo(a) a quem emprestei dinheiro, esquece de me devolver, <i>encontro um jeito de lembrá-lo(a).</i>	1	2	3	4	5
6. Quando alguém faz algo que eu acho bom, mesmo que não seja diretamente a mim, <i>faço menção a isso, elogiando-o(a) na primeira oportunidade.</i>	1	2	3	4	5
7. Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui apresentado(a), <i>eu mesmo(a) me apresento a essa pessoa.</i>	1	2	3	4	5
8. Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, <i>encontro dificuldade em participar da conversação ("enturmar").</i>	1	2	3	4	5
9. <i>Evito fazer exposições ou palestras</i> a pessoas desconhecidas.	1	2	3	4	5
10. Em minha casa <i>expresso sentimentos de carinho através de palavras e gestos</i> a meus familiares.	1	2	3	4	5
11. Em uma sala de aula ou reunião, se o professor ou dirigente faz uma afirmação incorreta, eu <i>exponho meu ponto de vista.</i>	1	2	3	4	5
12. Se estou interessado(a) em uma pessoa para relacionamento sexual,	1	2	3	4	5

<i>consigo abordá-la para iniciar conversação.</i>	
13. Em meu trabalho ou em minha escola, se alguém me faz um elogio, <i>fico encabulado(a) sem saber o que dizer.</i>	1 2 3 4 5
14. <i>Faço exposição (por exemplo palestras) em sala de aula ou no trabalho, quando sou indicado(a).</i>	1 2 3 4 5
15. Quando um familiar me critica injustamente, <i>expresso meu aborrecimento diretamente a ele.</i>	1 2 3 4 5
16. Em um grupo de pessoas conhecidas, se não concordo com a maioria, <i>expresso verbalmente minha discordância.</i>	1 2 3 4 5
17. Em uma conversação com amigos, <i>tenho dificuldade em encerrar a minha participação, preferindo aguardar que outros o façam.</i>	1 2 3 4 5
18. Quando um de meus familiares, por algum motivo, me critica, <i>reajo de forma agressiva.</i>	1 2 3 4 5
19. Mesmo encontrando-me próximo(a) de uma pessoa importante, a quem gostaria de conhecer, <i>tenho dificuldade em abordá-la para iniciar conversação.</i>	1 2 3 4 5
20. Quando estou gostando de alguém com quem venho saindo, <i>tomo a iniciativa de expressar-lhe meus sentimentos.</i>	1 2 3 4 5
21. Ao receber uma mercadoria com defeito, <i>dirijo-me até a loja onde a comprei, exigindo a sua substituição.</i>	1 2 3 4 5
22. Ao ser solicitado(a) por um(a) colega para colocar seu nome em um trabalho feito sem a sua participação, <i>acabo aceitando mesmo achando que não devia.</i>	1 2 3 4 5
23. <i>Evito fazer perguntas a pessoas desconhecidas.</i>	1 2 3 4 5
24. <i>Tenho dificuldade em interromper uma conversa ao telefone mesmo com pessoas conhecidas.</i>	1 2 3 4 5
25. Quando sou criticada de maneira direta e justa, <i>consigo me controlar admitindo meus erros ou explicando minha posição.</i>	1 2 3 4 5
26. Em campanhas de solidariedade, <i>evito tarefas que envolvam pedir donativos ou favores a pessoas desconhecidas.</i>	1 2 3 4 5
27. Se um(a) amigo(a) abusa de minha boa vontade, <i>expresso-lhe diretamente meu desagrado.</i>	1 2 3 4 5
28. Quando um de meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou muito, <i>eu o elogio pelo seu sucesso.</i>	1 2 3 4 5
29. Na escola ou no trabalho, quando não compreendo uma explicação sobre algo que estou interessado(a), <i>faço as perguntas que julgo necessárias ao meu esclarecimento.</i>	1 2 3 4 5
30. Em uma situação de grupo, quando alguém é injustiçado, <i>reajo em</i>	1 2 3 4 5

<i>sua defesa.</i>	
31. Ao entrar em um ambiente onde estão várias pessoas desconhecidas, cumprimento-as.	1 2 3 4 5
32. Ao sentir que preciso de ajuda, <i>tenho facilidade em pedi-la</i> a alguém de meu círculo de amizades.	1 2 3 4 5
33. Quando meu(minha) parceiro(a) insiste em fazer sexo sem o uso da camisinha, <i>concordo para evitar que ele(a) fique irritado(a) ou magoado(a).</i>	1 2 3 4 5
34. No trabalho ou na escola, <i>concordo em fazer as tarefas que me pedem</i> e que não são da minha obrigação, mesmo sentindo um certo abuso nesses pedidos.	1 2 3 4 5
35. Se estou sentindo-me bem (feliz), <i>expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades.</i>	1 2 3 4 5
36. Quando estou com uma pessoa que acabei de conhecer, <i>sinto dificuldade em manter um papo interessante.</i>	1 2 3 4 5
37. Se preciso pedir um favor a um(a) colega, <i>acabo desistindo de fazê-lo.</i>	1 2 3 4 5
38. <i>Consigno "levar na esportiva"</i> as gozações de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito.	1 2 3 4 5

Anexo C

Escalas de Auto – Eficácia profissional e Decisão de Carreira

Responda os itens abaixo marcando o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas. Você pode usar números 1, 2, 3, 4, ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age.

A frase é totalmente falsa a seu respeito
(não corresponde de maneira alguma ao 1 2 3 4 5
modo como você se sente, pensa ou age.

A frase é totalmente verdadeira a seu
respeito (corresponde perfeitamente
ao modo como você se sente, pensa
ou age.

Acho que não tenho conhecimento suficiente para exercer minha profissão satisfatoriamente.	1	2	3	4	5
Considero que tenho um projeto profissional realista para mim.	1	2	3	4	5
Eu domino as habilidades necessárias para exercer a minha profissão eficazmente.	1	2	3	4	5
Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão.	1	2	3	4	5
Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar.	1	2	3	4	5
Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha profissão.	1	2	3	4	5
Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia a dia da minha profissão.	1	2	3	4	5
Eu me sinto inseguro para exercer minha profissão.	1	2	3	4	5
Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão.	1	2	3	4	5
Eu percebo que tenho qualidades importantes para exercer bem a minha profissão.	1	2	3	4	5
Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.	1	2	3	4	5
Eu tenho metas definidas em relação a minha profissão e um plano para alcançá-las.	1	2	3	4	5
Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.	1	2	3	4	5
Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar.	1	2	3	4	5
Sinto que tenho ou terei dificuldade para me desempenhar bem em meu papel profissional.	1	2	3	4	5
Tenho dificuldade de definir um plano profissional para mim.	1	2	3	4	5

Tenho avaliado o rumo que a minha carreira está seguindo a fim de verificar se meus objetivos estão sendo atingidos.	1	2	3	4	5
Tenho medo de não ser competente na minha profissão.	1	2	3	4	5

Anexo D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado participante,

Através do Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Psicologia da UFRGS, pretende-se realizar uma pesquisa para a conclusão do curso de especialização em Terapia Cognitivo Comportamental (de autoria da psicóloga Sheila Lauffer Glaser). O objetivo do estudo é averiguar a relação entre habilidades sociais, auto-eficácia e decisão de carreira em universitários em conclusão de curso de diferentes campos de atuação. O estudo em questão propõe-se a avaliar características pessoais e contextuais que possam estar contribuindo para uma maior segurança na inserção profissional. Neste sentido, gostaríamos de solicitar sua participação como voluntário na coleta de dados (na qual os participantes responderão a três instrumentos). Ressalta-se que a participação não acarretará riscos para suas atividades acadêmicas, sendo facultado a você interromper sua participação em qualquer momento se assim desejar, sem qualquer prejuízo. A universidade e a direção do curso estão cientes dos objetivos do estudo e concordaram em ceder espaço para sua realização.

Quaisquer dúvidas e outros esclarecimentos que o participante julgar necessários podem ser respondidos pelos pesquisadores no momento da coleta ou em momento posterior. Este estudo observa todas as recomendações éticas de manutenção da confidencialidade dos dados de identificação, que serão utilizados para fins científicos (conclusão do estudo de monografia e apresentação em eventos da área) e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos. Esses dados serão arquivados junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Instituto de Psicologia e serão guardados por 5 anos, após serão incinerados. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale (Rua RS 239, 2755, telefone 3586-8800, e-mail cep@feevale.br). Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a psicóloga Sheila Lauffer Glaser e a professora Dra. Marúcia Bardagi. Este Termo de Consentimento será assinado em duas vias, permanecendo uma cópia com o participante e outra com a equipe de pesquisa. Qualquer esclarecimento ou informação adicional pode ser obtido pelo telefone 91283047. Agradecemos sua colaboração.

Concordo em participar como voluntário do estudo acima descrito e declaro que estou ciente de suas principais características e objetivos.

Data: ____/____/____ Ass participante: _____

Ass pesquisador: _____