INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: CENÁRIO 2018

ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

ABOP

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: CENÁRIO 2018

1ª EDIÇÃO

ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

ABOP

© Todos os direitos reservados à
Associação Brasileira de Orientação Profissional

Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: cenário 2018

Projeto Gráfico:
Murilo Ohswald Máximo

Diagramação:
Natalia Lassance

Capa: Murilo Ohswald Máximo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Orientação de carreira: investigação e práticas / organizadoras, Maria Célia Pacheco Lassance, Rodolfo Augusto Matteo Ambiel. – Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional , 2018.
582 p. : il.

Livro eletrônico
ISBN 000-00-00000-00-0

1. Orientação de Carreira. 2. Orientação Profissional. 3. Intervenção de Carreira. I. Lassance, Maria Célia Pacheco. II. Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo. III. Título: investigação e práticas.

CDU 000.000

APRESENTAÇÃO

A Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP) comemora 25 anos de história em 2018 e temos a grande alegria de comemorar essa data festiva com um grande marco: o lançamento do livro "Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: cenário 2018", composto por versões completas dos trabalhos apresentados no XIII Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira, organizado pela ABOP, que ocorreu entre 19 e 22 de setembro de 2017, em Campinas (SP).

Com esta publicação, a ABOP dá continuidade à história de sua missão, que é desenvolver, integrar e valorizar a Orientação Profissional no Brasil por meio da disseminação de conhecimento científico e técnico produzido de forma séria e ética por profissionais brasileiros e estrangeiros, que ajudam a ABOP a cotidianamente construir sua história. A publicação de livros organizados a partir dos trabalhos apresentados nos congressos da ABOP é uma tradição da Associação, que foi retomada com sucesso em 2015 e que agora, torna-se novamente possível por conta de tantas contribuições relevantes. No XIII Congresso da ABOP, foram apresentados mais de 300 trabalhos, nas diferentes modalidades, quais sejam, mini-cursos (18), pôsteres (179), mesas-redondas (15), sessões como-eu-faço (75) e conferências (3). Destes, 57 textos completos foram selecionados para compor este volume, proporcionando um rico recurso de consulta, estudo e desenvolvimento profissional para tantos interessados na área da Orientação Profissional e de Carreira.

Os textos selecionados são de diferentes tipos: relatos de experiência, artigos teóricos ou ensaios e relatos de pesquisa e, neste livro, os 57 capítulos estão organizados em três partes relacionadas às fases de desenvolvimento humano. Na primeira parte, encontram-se estudos que versam sobre a orientação para carreira de crianças e adolescentes. Na segunda parte estão alocados textos sobre o desenvolvimento de carreira de adultos jovens, em grande parte estudantes universitários e pessoas em início de carreira. Por fim, na terceira parte, estão capítulos sobre a carreira de adultos, com enfoque em temáticas como profissionais em contextos de trabalho, transições de carreira e aposentadoria.

Vale ressaltar que há uma grande variedade de estados brasileiros representados por seus atores (BA, CE, ES, MA, MG, MS, PB, PE, PR, RJ, RN, RS, SC, SE, SP E DF), o que mostra que os congressos e publicações organizados pela ABOP são importantes vitrines da produção científica e atuação profissional na área da Orientação Profissional e de Carreira no Brasil.

Agradecemos aos pareceristas que tão generosamente dedicaram-se a esta tarefa, muitas vezes auxiliando autores iniciantes a estruturarem e aprimorarem seus trabalhos, contribuindo de forma muito relevante para a qualidade desta obra. Agradecemos especialmente aos autores que enviaram seus textos, que, com sua generosidade, ao compartilhar suas ideias contidas nas suas práticas e pesquisas, alinham-se ao propósito da ABOP de disseminar o conhecimento em orientação profissional e de carreira, tornando a nossa área mais dinâmica e forte a cada dia.

Esperamos que este trabalho se torne importante referência da área em nosso país e que sua disseminação seja ampla, uma vez que sua distribuição é on-line e gratuita.

Maria Célia Pacheco Lassance
Rodolfo Augusto Matteo Ambiel

Organizadores

PREFÁCIO

Cenários do desenvolvimento da orientação profissional e de carreira no Brasil: na era do rádio, da televisão e da internet

Esse prefácio objetiva rememorar eventos ocorridos a partir do século passado, articulando-os ao desenvolvimento da Orientação Profissional brasileira, como resgate histórico em uma tentativa de buscarmos respostas às perguntas: De onde viemos e para onde vamos? Refletir sobre o passado e analisar o presente é fundamental para se pensar no futuro, nos desafios que se apresentam aos orientandos e aos orientadores. A história mostra que a inserção no mundo do trabalho sempre se configurou como um problema merecedor de atenção. Porém, tornou-se mais ainda no cenário contemporâneo de instabilidade e mudanças velozes no modo de ser e produzir, decorrentes, sobretudo, das tecnologias. Esse retorno à memória se faz necessário neste livro. Assim, este prefácio se organiza em três eixos ou eras: do rádio, da televisão e da internet, registrando alguns eventos políticos do país e da história da Orientação Profissional.

A Orientação Profissional, no Brasil, tem ocorrido em diferentes contextos e cenários, como ações de diferentes atores e direcionadas a diversos grupos populacionais. Rememorar a história, ainda que sucintamente, é relevante para se contextualizar as ações realizadas e as desejáveis mudanças nas políticas públicas. Assim, inicia-se esse prefácio focalizando inicialmente o século XX, contextualizando o período com a criação de serviços de Orientação Profissional nos EUA, na Europa, na América Latina, e em especial, no Brasil.

A década de 1920 se apresenta como um cenário pós Primeira Guerra Mundial na Europa, quando registram-se a instalação de escritórios de orientação vocacional ou profissional sendo criados desde o início do século XX. Em 1922, o Brasil é palco da Semana de Arte Moderna, relevante acontecimento para o país, renovando o ambiente artístico e cultural da cidade de São Paulo e propagando-se a identidade nacional para o país e o mundo. Também foi um ano um tanto conturbado na política, com o movimento tenentista e a eleição de um presidente, Artur Bernardes, que governou o país praticamente em estado de sítio.

As primeiras transmissões de rádio tiveram início. Em 1924, o professor e engenheiro suíço Roberto Mange cria o Serviço de Seleção e Orientação Profissional para os alunos do Liceu de Artes e Ofícios (escola técnica) de São

Paulo. Depois da queda da bolsa de Nova York e da crise do café, no Brasil, em 1929, começaram a se fortalecer as indústrias. Na década de 1930 é instalado o Serviço de Orientação Profissional (público), criado por Lourenço Filho. Outros Serviços são instalados em outros estados brasileiros. Assume importante protagonismo o Sistema S, naquela época constituído pelo Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e pelo Serviço Nacional da Indústria (SENAI).

Nos anos 1930, no Brasil, conquista-se o voto feminino (1932), a 3ª Constituição Federal do Brasil (1934) e, em 1937, vive-se o Estado Novo com o governo Getúlio Vargas. Nos anos 1940, o marco é a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a promulgação da 4ª Constituição Federal. Em 1942, a Lei Capanema institui a Orientação Educacional, incluída no ensino secundário com a função de auxiliar os jovens na escolha profissional. Em 1947, na então capital brasileira, o Rio de Janeiro, é criado o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e com a atuação do psicólogo espanhol Mira y Lopez a convite do governo brasileiro. Em 1949 é criado, no ISOP, o periódico Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, depois intitulado Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, atual Arquivos Brasileiros de Psicologia. Assim, o ISOP é tido como o berço da Psicologia brasileira e, neste contexto a Orientação Profissional desenvolve-se no país em conexão com a Seleção Profissional.

Em 1950 surge a televisão no Brasil, trazida por Assis Chateaubriand que fundou o primeiro canal de televisão no país, a TV Tupi em São Paulo e em 20 de Janeiro de 1951, entra no ar a TV Tupi Rio de Janeiro. Nos anos 1960, o país vive a mudança da capital para Brasília. É o governo de Juscelino Kubitschek, que apostou muito no fortalecimento da economia do Brasil; no entanto, também acumulou muitas dívidas.

Nesse cenário, a legislação brasileira institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 - LDB 4024/61, definindo a atividade de "Aconselhamento Vocacional". Assim, ao orientador "educativo e vocacional" caberiam as funções de orientação escolar, psicológica, profissional, da saúde, recreativa e familiar, bem como de identificar as aptidões individuais de todos os alunos. Nesse período, os profissionais utilizavam testes (modelo da psicometria) e a orientação estava vinculada à Educação.

A Lei 4.119/1962 criou e regulamentou a profissão de psicólogo. Assim, a Orientação Profissional desenvolve-se nos curso de Psicologia mais vinculada à Psicologia Clínica. Os testes passam a ser de uso exclusivo dos Psicólogos. E Serviços de Orientação Profissional, gratuitos, são criados em universidades.

Entre 1964 ocorre o Golpe Militar e instala-se a Ditadura no país, um regime de exceção, necessário ser sempre lembrado na contemporaneidade. Na década de 1970 acontece a 1ª Bienal do Livro (SP). Em 1971, a Lei

5.692 de diretrizes e bases da educação estabelece a obrigatoriedade tanto da Profissionalização quanto da Orientação Educacional e o Aconselhamento Vocacional em Serviços de Orientação Educacional (SOE). E, em 1979, tem início o movimento grevista na região do ABC Paulista. Por sua vez, a Lei da Anistia também é decretada em 1979. Nesse cenário, a Lei 7.044/82 alterou dispositivos da Lei 5.692/71 estabelecendo a profissionalização do ensino de 2º grau e a preparação para o trabalho. Assim, o Aconselhamento Vocacional é relegado a segundo plano.

Em 1984, o Movimento pelas "Diretas Já" mobiliza o país. E, em 1985, finalizam os 25 anos de autoritarismo. Em 1988 é promulgada a Constituição Cidadã e a população experimenta novas configurações para a participação política no país via movimentos organizados da sociedade. Trata-se de aprender a viver o exercício pleno da cidadania, dos direitos humanos duramente conquistados. É preciso lembrar que a Democracia brasileira é bem jovem e que é preciso cuidar dela!

Inicia-se a era da internet no Brasil em 1988. As conexões inicialmente foram feitas em setor acadêmico e somente anos depois foi destinada a usuários domésticos e empresas. Iniciou-se no Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), localizado no Rio de Janeiro. Depois foi a vez da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que deriva na criação da rede ANSP (Academic Network at São Paulo), interligando a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Mais tarde, ligaram-se à ANSP a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A situação permaneceu assim até meados de 1994, quando a Internet ultrapassou as fronteiras acadêmicas e começou a ser acessada por muitos brasileiros.

Nesse cenário democrático e com o advento da internet, a ABOP é criada em novembro de 1993. Desde então organizou 13 congressos bianuais e empreendeu diversas iniciativas técnicas, científicas e políticas. Enfrentou e enfrenta muitos desafios.

Em 25 anos foram realizados congressos em cidades como: Porto Alegre (RS), São Paulo (SP), Canoas (RS), Florianópolis (SC), Valinhos (SP), Belo Horizonte (MG), Bento Gonçalves (RS), Atibaia (SP) e Campinas (SP).

Entre 1997 e 1999 a Revista da ABOP foi publicada, em três volumes e com quatro fascículos. E, em 2003, o periódico científico voltou a circular, intitulado Revista Brasileira de Orientação Profissional (RBOP), em parceria com a Vetor Editora e o apoio da FFCLRP/USP, onde esteve sediada por 12 anos. Houve regularidade na distribuição dos fascículos impressos para as

Bibliotecas da Rede Brasileira de Bibliotecas da área da Psicologia (ReBAP) e aos seus associados a partir de 2006. E, em 2007, a revista tornou-se disponível on-line, na metodologia scielo dos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic), em conformidade com a política de acesso aberto à literatura de pesquisa qualificada, revisada por pares, na área da Psicologia. A partir de 2013, a disponibilização tornou-se exclusivamente on-line.

A ABOP avançou cientificamente, a partir das decisões do Congresso de 2001, em Valinhos, ao revitalizar a Revista Científica e ao organizar uma publicação seriada em formato de livros (impresso), cujos trabalhos são derivados das apresentações nos congressos. São eles: (a) Arquitetura de uma ocupação - Orientação Profissional: teoria e prática (São Paulo: Vetor Editora, 2003. v. 1.); (b) Intervenção e Compromisso Social: orientação profissional: teoria e técnica. (São Paulo: Vetor Editora, 2005, v. 2); e (c) Escolha e inserção profissionais: desafios para indivíduos, família e instituições. (São Paulo: Vetor Editora, 2007, v. 3). Em 2015, a ABOP volta a publicar os livros, agora em versão eletrônica, em consonância com a era das tecnologias. O primeiro deles é intitulado Orientação de Carreira: investigação e práticas (Porto Alegre, RS: ABOP, 2015, v. 1, p. 195-202).

Nas ações dos gestores da ABOP e da RBOP, observa-se preocupação com o alcance da Orientação Profissional em suas interfaces e possibilidades de diálogos. Assim, em 2004 é publicado um artigo intitulado "A orientação profissional no contexto da educação e do trabalho" (Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, v. 5, n.2, p. 31-52, 2004). Também observa-se preocupação com a qualificação dos orientadores e do desenvolvimento profissional. Em 2007 membros da associação elaboraram parâmetros para a definição das competências requeridas ao orientador profissional, em três conjuntos de competências, habilidades e conhecimentos no que diz respeito à formação teórica, prática e de desenvolvimento pessoal e ético. Os resultados estão publicados em um artigo intitulado "Competências do Orientador Profissional: uma proposta brasileira com vistas à formação e certificação" (Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 8, p. 87-94, 2007). Desta forma, publicações são efetivadas para incrementar o debate e a qualificação da área.

Por sua vez, os congressos são realizados com o objetivo de divulgar o conhecimento produzido, propiciar o encontro de profissionais, pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação. A cada ano novos atores são introduzidos ao domínio da Orientação Profissional e de Carreira, para eles tudo pode ser novidade, pode ser o encontro com a teoria e a pesquisa validando suas ideias antes intuitivas, pode ser o encontro pessoal com as referências estudadas. Muitos deles se dedicam mais às práticas e são pouco

habituados às publicações, buscando nos congressos ricas trocas de experiências no processo de ensino-aprendizagem. Para outros, com mais tempo de experiência na área, os congressos significam o reencontro com os colegas, o encontro com novos pesquisadores e profissionais. Assim, o conhecimento produzido avança e é revisitado. Antigos e novos atores se defrontam com antigos desafios ainda não viabilizados –por exemplo o acesso democrático aos serviços qualificados e gratuitos– e, aos novos desafios –os requeridos para a vida e carreira no século XXI.

Nesse contexto de trocas, os pareceristas avaliam trabalhos para apresentação no congresso em diferentes níveis de qualidade e de contribuição para a produção do conhecimento, porém, procurando respeitar a etapa de aprendizagem de cada autor na sua trajetória profissional e científica. Assim, também é o trabalho do parecerista e dos organizadores na avaliação dos trabalhos que compõem este livro.

Desse percurso, didático-científico, nasce este livro, intitulado "Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: cenário 2018". Nele estão reunidos 57 trabalhos levados a cabo em diferentes regiões do país e por diferentes autores. Estará acessível aos leitores no formato eletrônico. Assim, caminha a produção e a disseminação do conhecimento democrático, e todos participam da construção da história da Orientação Profissional e de Carreira no Brasil, ensinando, aprendendo e revisitando fragmentos da história para costurá-la em várias mãos.

Lucy Leal Melo-Silva

Professora Associada da FFCLRP/USP
Editora da RBOP (gestão 2002-2013) e atual coeditora

PARECERISTAS

Alyane Audibert Silveira, Ms
Doutoranda, PUCRS

Cíntia Benso da Silva, Ms
ULBRA

Cláudia Sampaio, Dra
UFRGS

Daniela Clivatti
Mestranda, UFSC

Emilia dos Santos Magnan
Mestranda PUCRS

Leonardo de Oliveira Barros, Ms
Doutorando, USF

Lilian Weber, Dra

Manoela Ziebell de Oliveira, Dra
PUCRS

Marco Antônio Pereira Teixeira, Dr
UFRGS

Maria Célia Lassance, Dra

Mônica Sparta, Ms

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, Dr
USF

Tatiane Cristina Froelich
Mestranda, PUCRS

Thaline da Cunha Moreira, Ms
Doutoranda, USF

APOIO

CAPES

FAPESP

USF
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Instituto
Ayrton
Senna

SUMÁRIO

PARTE 1 – CRIANÇAS E ADOLESCENTES

1 EXPERIENCIANDO A PRÁTICA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL....20
Daiane Bocard do Couto, Carla Cristine Vicente

2 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL – ESTUDO DE CASOS COM ADOLESCENTES ABRIGADAS....29
Ana Luzinete Santos, Elaine Toledo Risso, Erica Fernandes da Silva Ramos

3 INFLUÊNCIA FAMILIAR NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL DOS FILHOS PELA FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL....39
Hellen Cristine Geremia, Iúri Novaes Luna, Lucídio Bianchetti

4 SITUAÇÕES DE EXPLORAÇÃO EM DOIS MOMENTOS DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL....49
Dayane Barbosa, Ana Maria Cancian, Lucy Leal Melo-Silva

5 SAIR DE CASA PARA ESTUDAR: DESAFIOS DE ESTUDANTE DO ENSINO MEDIO PROFISSIONALIZANTE....59
Raquel Flores de Lima, Adriana Malheiros Sacramento, Ana Cristina Garcia Dias

6 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COMO CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO DE CARREIRA DE ADOLESCENTES MOÇAMBICANOS....70
Maria Luisa Lopes Chicote Agibo, Lucy Leal Melo-Silva

7 INCLINAÇÕES E INTERESSES PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE MANAUS....79
Gisele Cristina Resende, Sonia Regina Pasian, Erika Tiemi Kato Okino

8 A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COMO COMPROMISSO SOCIAL: RELATO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO....91
Michela da Rocha Iop, Debora Regina Nau, Larissa Alice Tiedemann, Indianara Aparecida da Silva

9 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ABORDAGEM PSICOSSOCIAL JUNTO A ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES....101
Yasmin Fadul Ornellas, Thais Martins Real, Júlia Pereira Leal, Diego Henrique Nascimento Santos, Luiz Gustavo Silva Souza

10 CLUBE PLANEJAMENTO DE VIDA E CARREIRA: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO....111
Hellen Cristine Geremia, Camila Spillere Busarello Nazario

11 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: A PRÁTICA COM UM GRUPO DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA.....122
Rodrigo Muller Ebling, Silvia Dutra Pinheiro Coiro

12 INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM INSTITUTO FEDERAL: ESCOLHER ESCOLHER-SE.....131
Cristiane Antunes Espindola Zapelini, Gabriela Romani Remor, Tarsia Paula Piovesan Farias

13 OS DESAFIOS DA PRÁTICA EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE.....142
Elza Maria Gonçalves Lobosque, Anna Paula Gomes da Silva, Lucimar Soares Reginaldo, Maria Fernanda de Jesus Pedroso, Mariângela de Lacerda Guedes

14 PROJETO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL "EU NO MUNDO": PROFISSÃO #ESCOLHA #FUTURO.....150
Juliana Kunz Silveira, Caroline Antunes Gomes, Guilherme Caetano Braga, Gabriela Souza Rocker da Silva, Rafaela da Costa Böge, Camila Lawrence Campos, Thamires Gonçalves, Maraike Klimmek Marschall, Ana Paula Mendes da Fonseca, Alessandra Giovana Rocha

15 "ESCOLHA DE CARREIRA": INOVAÇÃO PARA ESCOLHA PROFISSIONAL DEADOLESCENTES.....160
Ricardo R. Paraná, Rodrigo Waslawig, Rafaela R. de Faria, Barbara P. Zerbatto

16 AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA ONLINE DE PLANEJAMENTO DE CARREIRA COM FOCO NO AUTOCONHECIMENTO.....169
Luciane Linden Gottschalk, Luana Thereza Nesi de Mello, Anelise Oberherr, César Leonardo Karnal

17 KUAU: A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.....178
Érica da Costa Garcia Canal, Gilber Rebelo da Silva Machado, Rafael Tuguio Almenara Andaku

18 "ESCOLHA EM AÇÃO" – UMA TÉCNICA DE INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.....187
Beatriz Andrade Cavalcante, Daiane Bernardes Lima, Helena Gomes Vieira, Luísa Barros Maia Camelo, Nicole Passos Benevides Cavalcante

19 DE ESTUDANTE PARA ESTUDANTE: INTERVENÇÃO BREVE DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DE "OITO PASSOS".....194
Leonardo das Neves Leal, Fabíola Machado Guedes, Carolina da Silva Santos, Graziela Silva Rodrigues, Ana Carolina de Souza Fonseca, Brenda Rodrigues Ongaratto, Marilene Zimmer

20 O NOVO ENSINO MÉDIO E O PAPEL DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL.....202
Thaislla Nayara Menezes Falcão

21 AMPLIANDO HORIZONTES HUMANOS: CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.....208
Andrea Christina Fonseca Presotto

22 ESCOLHA PROFISSIONAIS DE JOVENS NO BRASIL:
REVISÃO INTEGRATIVA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS ENTRE 2006 E 2016.....216
Aline Bogoni Costa, Daniela Zeppe, Dolores Beatriz S. Wendling, Gustavo Pivatto dos Santos,
Helen Junara Balbinotti Zangrande, Loridane Meotti

PARTE 2 – JOVENS ADULTOS

23 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DO RECÉM FORMADO E A RELAÇÃO
COM A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DE CARREIRA.....224
Rúbia Daniel, Paulo Sergio Jordani, Teresinha Rita Boufleuer

24 A ESCOLHA PROFISSIONAL NA ÁREA TECNOLÓGICA: IMPACTOS
NA SUBJETIVIDADE E NO PLANEJAMENTO DE CARREIRA.....233
Maria Sara de Lima Dias

25 RELAÇÕES ENTRE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE GRADUAÇÃO
E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS.....246
Milena Carolina Fiorini, Marúcia Patta Bardagi

26 PERCEPÇÃO DO FUNCIONAMENTO FAMILIAR, DIFERENCIAÇÃO
DO SELF E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....254
Milena Carolina Fiorini, Marúcia Patta Bardagi

27 ASPECTOS CONSIDERADOS NA ESCOLHA DE CURSO / PROFISSÃO E
REORIENTAÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL POR ESTUDANTES DE PSICOLOGIA.....263
Fabíola Machado Guedes, Marilene Zimmer, Carolina da Silva Santos

28 PLANEJANDO A INSERÇÃO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO COM FORMANDOS UNIVERSITÁRIOS.....273
Sandy Carla Pilatti

29 MARCADORES DE PERSONALIDADE EM UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES.....283
Luciane Linden Gottschalk, Bruna Hartmann e Ilana Andretta

30 ESCOLHA DO CURSO, EXPECTATIVAS E PROJETOS PROFISSIONAIS:
UM ESTUDO COM GRADUANDOS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA.....289
Fernanda Zatti, Carlos Alexandre Campos

31 A REESCOLHA PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS EM SUA REOPÇÃO DE CURSO.....299
Deicy Maria Campos, Jonathan Henrique de Melo Maia, Shyrlleen Christieny Assunção Alves

32 DIFERENÇAS NA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA DE BOLSISTAS EM MOBILIDADE INTERNACIONAL: PARTICIPAÇÃO EM ESTÁGIO 307
Pedro Alves Zanoto, Lucy Leal Melo-Silva, José Egídio Barbosa Oliveira

33 "ME FORMEI, E AGORA?" A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DE UM WORKSHOP DE CARREIRA PARA PSICÓLOGOS.....316
Bruna Bortolatto Rizzieri, Juliana Kunz Silveira

34 O ENSINO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE PSICOLOGIA.....325
Alcimeri Kühl Amaral Veiga Prata

35 A ESCOLHA DA CARREIRA NA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM GRUPO 332
Daiane Bocard do Couto, Carla Cristine Vicente

36 RE-ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ESTUDANTES DE ENGENHARIA: A EXPERIÊNCIA RECENTE DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFC.....341
Yangla Kelly Oliveira Rodrigues, Saiane Silva Lins

37 ORIENTAÇÃO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....354
Omar Calazans Nogueira Pereira, Michele dos Santos Gouveia

38 PLANEJANDO O PÓS-FORMATURA: ORIENTAÇÃO DE CARREIRA COM UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES DE UM CURSO DE PSICOLOGIA.....362
Marcela Bibiana Ferreira, Sérgio Dias Cirino, Vilmar Pereira de Oliveira

39 GESTÃO DA INCERTEZA E ADAPTABILIDADE PROFISSIONAL: OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NA ADULTEZ EMERGENTE.....372
Lucy Leal Melo-Silva e José Egidio B. Oliveira

40 RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS DURANTE ESTÁGIO NO EXTERIOR: REVISÃO DA LITERATURA.....382
Fábio Nogueira Pereira, Agnaldo Garcia

41 ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE ESTUDOS PUBLICADOS EM PORTUGUÊS E ESPANHOL.....390
Fabiane Cristina Pereira Marcilio, Mikael Almeida Corrêa, Vicente Rodrigues Inácio Filho, Roberta Zanini da Rocha, Ana Cristina Garcia Dias

PARTE 3 – ADULTOS

42 OS DESAFIOS DA REORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO.....400
Anna Beatriz Vieira Caramelo Pequeno de Albuquerque do Carmo, Rita Helena Gonçalves Nani

43 O IMPACTO DAS MUDANÇAS DE ESCALA NA ROTINA DE VIDA E NO RENDIMENTO PROFISSIONAL: RELATO DE COLABORADORES DE UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO.....410
Fábio Nogueira Pereira, Danielli Verdan Arreco

44 ENTRE RUPTURAS E FRAGMENTAÇÕES: AS TRAJETÓRIAS LABORAIS DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA.....423
Lucas Schweitzer, Suzana da Rosa Tolfo

45 RESILIÊNCIA E HISTÓRIA DE VIDA: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA DE EXECUTIVOS.....433
Thaís Cristine Farsen, Aline Bogoni Costa, Narbal Silva

46 DESEMPREGO: INVESTIGAÇÃO DOS EFEITOS PSICOSSOCIAIS E IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....443
Edgar Pereira Junior

47 VALORES PESSOAIS E ORGANIZACIONAIS: REFLEXOS NA CARREIRA EM UMA EMPRESA DO SETOR DE TRANSPORTE COLETIVO.....457
Júlia Gonçalves, Lucas Schweitzer

48 CARREIRA DE PROFISSIONAIS DE TI EM DIFERENTES ORGANIZAÇÕES: INFLUÊNCIA DOS VALORES ORGANIZACIONAIS NOS CONTRATOS PSICOLÓGICOS.....466
Mariana Michelena Santos, Iuri Novaes Luna

49 DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA EM ORGANIZAÇÕES: A PERCEPÇÃO DE PSICÓLOGOS ORGANIZACIONAIS E DE TRABALHADORES.....475
Mariana Macedo Nora, Michelle Regina da Natividade, Iúri Novaes Luna

50 MOTIVOS DE BUSCA, NÍVEIS DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO E PERFIL DE PROFISSIONAIS QUE BUSCAM UM SERVIÇO DE OUTPLACEMENT.....485
Karine Prestes de Oliveira, Fernanda Bitarello, Rosana Bona, Márcia Carvalho e Silva Straliotto, Manoela Ziebell de Oliveira

51 OS SIGNIFICADOS DA APOSENTADORIA A PARTIR DE METÁFORAS EXPRESSADAS POR CASAIS APOSENTADOS.....494
Marcos Henrique Antunes, Dulce Helena Penna Soares, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré

52 COTIDIANO E APOSENTADORIA: VIVÊNCIAS DE APOSENTADOS NOS ESPAÇOS URBANOS DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS.....502
Aline Bogoni Costa, Dulce Helena Penna Soares

53 ORIENTAÇÃO PSICOLÓGICA EM PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO PARA A APOSENTADORIA.....512
Dulce Helena Penna Soares, Aline Bogoni Costa

54 A IMPORTÂNCIA DOS PAPÉIS E DA AUTORREFLEXÃO NAS CARREIRAS DE PROFISSIONAIS CONTEMPORÂNEOS.....522
Emília dos Santos Magnan, Patricia Bock Bandeira, Marcelo de Campos Velho Nora, Gabriela Techio, Daniela Boucinha, Manoela Ziebell de Oliveira

55 BEM-ESTAR NA APOSENTADORIA: DESAFIOS E PRÁTICAS.....532
Samantha de Toledo Martins Boehs, Aline Bogoni Costa, Dulce Helena Penna, Iúri Novaes Luna

56 ESCALAS DE CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA EXISTENTES PARA USO NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....541
Roberta Simon, Maiana F. O. Nunes, Amanda F. Vieira, Louisi S. Cardozo, Alexandre S. Alvarenga

PARTE 1
CRIANÇAS E ADOLESCENTES

EXPERIENCIANDO A PRÁTICA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daiane Bocard do Couto[1], Carla Cristine Vicente[2]

Introdução

A orientação profissional constitui-se num importante campo da vida dos seres humanos. Silva e Soares (2001) entendem a orientação profissional como um ritual moderno, cujo objetivo principal é facilitar a transição do indivíduo do mundo infantil para o mundo adulto, sendo útil na elaboração dos conflitos vivenciados pelos jovens quando estes passam pelo angustiante momento da escolha profissional. Andrade, Meira e Vasconcelos (2002) apontam que a orientação profissional possibilita aos jovens não apenas escolher uma profissão, mas a se conhecerem melhor como indivíduos inseridos em um contexto social, econômico e cultural.

Na atualidade, o trabalho de orientação profissional frequentemente se destina a jovens e adolescentes, no momento em que precisam escolher sua ocupação, o que pode trazer ansiedade e dificuldades associadas ao contexto do desenvolvimento, visto que, nessa fase, o adolescente passa por mudanças físicas, emocionais e sociais, que acontecem em um período curto e de

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Psicóloga formada pela UFRRJ e mestranda do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da UFRRJ (PPGPSI UFRRJ). *daianebocard@gmail.com*

[2] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Doutora em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Professora Adjunta da UFRRJ e Coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UFRRJ. *carlavicent@gmail.com*

modo rápido e intenso. Além disso, o adolescente precisa lidar com o luto pela perda de sua infância e formar uma nova identidade (Ferreira, Farias & Silvares, 2003).

Apesar de bastante utilizado na adolescência, Ribeiro (2003) afirma que o processo de Orientação Profissional pode ser realizado durante toda a vida, em todas as idades, com todos os sujeitos, em todos os espaços de organização social.

Segundo Bueno (2009), no processo de orientação profissional, o orientador participa como um facilitador de tal processo, visto que o indivíduo orientado é um sujeito autônomo para a realização de suas escolhas. O papel do orientador seria, então, o de promover um espaço de reflexão e autoconhecimento para que o indivíduo, por ele próprio, possa elaborar seu projeto profissional.

Observando a orientação profissional sob a perspectiva existencial-humanista, adotada nesse trabalho (Magnan & Feijoo, 2013), valoriza-se o autoconhecimento e a ampliação da consciência de si, a fim de favorecer um processo de escolha autônoma, realizada a partir da liberdade de escolha e de um maior conhecimento das opções e possibilidades que envolvem essa escolha. Sendo assim, o foco principal da orientação profissional, sob tal perspectiva, é levar o indivíduo ao encontro dos seus desejos, crenças, valores e inquietações, seja para conhecer-se, ou para questionar e modificar. Assim, a escolha poderá ser associada ao seu projeto de vida.

Para Sartre (2005), o homem é aquilo que projeta ser e não existe antes de tal projeto, ou seja, primeiro o homem surge no mundo, e depois se define. O projeto será realizado de acordo com as predileções do indivíduo e, para escolher seu projeto, teria que estar à luz de uma consciência reflexiva, que permita a consciência de si mesmo, para analisar e julgar as opções que tem, e assim, definir seu projeto de ser. Além disso, nessa perspectiva, ser é agir, e assim sendo, o projeto de vida do sujeito só ganhará corpo quando estiver sendo posto em prática, sendo vivido. É através da ação que o indivíduo vai transformando a si próprio, e consequentemente, transformando o mundo a seu redor (Erthal, 2012).

De acordo com Andrade et al. (2002), a orientação profissional pode ser desenvolvida tanto individualmente como em grupo. Os mesmos autores ressaltam ainda que tal trabalho, quando desenvolvido em grupo, é mais enriquecedor, principalmente se o grupo for composto por sujeitos adolescentes; pois assim auxiliará o jovem a se autoperceber como sujeito inserido em uma realidade social (Vasconcelos, Antunes & Silva, 1998).

Neste trabalho, compreende-se o indivíduo como ativo em suas escolhas, cabendo ao orientador acompanhá-lo em seu processo de reflexão, facilitando a elaboração de sua identidade profissional, e como promovendo a tomada de decisão consciente, madura e autônoma. A abordagem dos facilitadores do grupo foi não-diretiva, o que objetivou proporcionar condições para que o próprio indivíduo refletisse e escolhesse em liberdade.

O Programa de Orientação Profissional Escolhas: POP Escolhas é apresentado no presente capítulo, assim como suas etapas de aplicação e seu

desenvolvimento, comentando os conteúdos emergidos da vivência de grupos observada durante todo o processo.

Descrição da intervenção

O Programa de Orientação Profissional Escolhas (POP Escolhas) emergiu da parceria entre docentes do curso de graduação de psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e Secretaria Municipal de Educação de Seropédica. Uma equipe formada por docentes e estagiários reunia-se semanalmente como o intuito de pensar sobre temáticas como a adolescência, identidade, escolhas, projeto de vida, grupos. Durantes as discussões, eram levantadas questões reais, vivenciadas pela comunidade do entorno da Universidade. Desses encontros, nasceu o desejo de investigar melhor a realidade à medida que iniciássemos uma proposta de intervenção.

Assim, o objetivo do programa foi auxiliar o estudante a iniciar o processo de construção de uma identidade profissional, no qual os participantes foram estimulados a se conhecer melhor como sujeito real, percebendo suas identificações, características e singularidades, ampliando seus níveis de consciência e adquirindo assim, melhores condições de organizar seus projetos de vida.

O Caminho Percorrido

Na parte inicial da montagem do projeto foram realizadas reuniões semanais de equipe, onde foram discutidos textos, o método de trabalho, a escolha do nome do projeto, o conteúdo dos encontros, as características do público alvo, procedimentos legais e científicos, a divulgação e a realização dos encontros.

Participaram do projeto 30 adolescentes, de 13 a 18 anos, de ambos os sexos, que cursavam o 9º ano do ensino fundamental em uma escola Estadual, localizada no município de Seropédica.

Os encontros foram realizados numa sala dentro da instituição de ensino. Formaram-se então dois grupos mistos, ambos com quinze alunos, provenientes de diferentes turmas de 9º ano. Cada aluno participante e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assentindo a participação no programa.

Os adolescentes participaram de seis sessões semanais em grupo, com duração de uma hora cada, ao longo de dois meses. Cada encontro semanal teve um tema específico. Os temas foram organizados para auxiliar a elaboração dos diferentes aspectos relacionados com a escolha profissional, o que não impediu que outras demandas que surgissem no grupo fossem trabalhadas.

Os temas dos encontros visaram: 1) Formar e integrar os grupos; 2) Conhecer as profissões; 3) Identificar desejos e habilidades dos participantes; 4) Promover reflexão sobre as escolhas; 5) Desenvolver a autoestima; 6) Facilitar o início da construção da identidade profissional.

Os facilitadores construíram um diário de campo, onde registraram os conteúdos do processo vivencial. A análise do material colhido foi realizada

através da discussão sobre a percepção da equipe de facilitação e a supervisora dos encontros acerca da participação dos adolescentes nos grupos vivenciais e da integração deste material com os referenciais teóricos utilizados.

Segue a descrição dos encontros realizados com as principais técnicas e comentários.

Primeiro Encontro

Na primeira parte, foi realizada uma apresentação, na qual os participantes tiveram oportunidade de interagir coletivamente, sem que houvesse exposição individual, para incentivar a participação. Os estudantes demonstraram timidez, vergonha e, aos poucos, foram se integrando e participando. Na atividade "Bingo das Profissões" (adaptada de Militão & Militão, 2000), eles deveriam associar o nome deles a alguma profissão/ocupação de seu interesse. Identificada a profissão, deveriam interagir com o grupo, a fim de preencher uma cartela de bingo vazia em tamanho A4, com o nome e profissão/ocupação eleita pelos colegas. Preenchidas as cartelas, iniciava-se o jogo.

Uma gama de profissões apareceu neste primeiro momento, variando entre biólogo, militar, dentista, fotógrafo, entre outros. No fim da atividade, os participantes pareciam integrados e motivados para as atividades, demonstraram ter pouco conhecimento sobre as profissões que escolheram para a atividade, e, quando questionados sobre a profissão/ocupação escolhida, muitos não sabiam sequer explicar a escolha, respondendo que apenas pensavam que poderia ser uma profissão "legal".

Os facilitadores se preocuparam em conhecer quais expectativas e medos estavam relacionados à participação no POP Escolhas. O que se evidenciou foi uma diversidade de expectativas, sendo que alguns adolescentes buscavam ali um espaço para que suas dúvidas fossem esclarecidas, esperavam conhecer mais profissões, e que, ao final do projeto, eles soubessem qual profissão escolher. Alguns estudantes relataram que gostariam de se conhecer um pouco melhor para além das áreas profissionais. Houve também relatos de estudantes que queriam fazer novas amizades. E até alguns que disseram não possuir nenhuma expectativa sobre nada ou sobre profissões, pois tinham a crença de que não conseguiriam fazer nada, ou que, ao criar expectativas sobre algo, tudo daria errado. Tais contestações levaram a equipe a perceber que a maioria dos adolescentes dos grupos ainda não havia traçado para si um projeto de vida para o futuro, mas que boa parte deles estavam interessados em fazê-lo, e só precisavam de ferramentas.

Segundo Encontro

Neste encontro foi utilizado o "Jogo da Memória das Profissões" (Lopes, 2006), no qual os adolescentes puderam aprender sobre as profissões através das cartas e, no fim, escolher dentre as profissões aprendidas, as de seu interesse. As cartas foram produzidas em tamanho A4 e distribuídas no chão do centro da sala, viradas para baixo. Os participantes ficaram dispostos em círculo ao redor das cartas. O objetivo de cada participante era encontrar

pares de cartas idênticas e ler para os colegas sobre a profissão relatada na carta. Quem encontrava a dupla de cartas pontuava no jogo. Os participantes foram incentivados a conhecer o máximo de profissões/ocupações possíveis e experimentá-las por alguns momentos, em forma de mímica descontraída.

Apesar de estarem no 9º ano de escolaridade, alguns estudantes tiveram dificuldade para ler as explicações escritas nas cartas. Foi necessária a ajuda da equipe e de outros colegas do grupo que sabiam ler e, mesmo estes, nem sempre demonstravam compreensão da mensagem, o que tornou necessário que a equipe fizesse muitos esclarecimentos sobre as profissões. A equipe observou que a informação transmitida verbalmente foi bem assimilada e que surgiram emoções relacionadas à dificuldade de ler, o que gerou demonstrações de empatia no grupo.

Terceiro Encontro

Neste encontro, a equipe aplicou a "Escala das Habilidades" (adaptada de Poletti & Dobbs, 2010), contendo 20 habilidades pessoais, para serem identificadas por cada participante, em escores de 0 a 10, o quanto julgavam ter em si, de cada uma das habilidades, como, por exemplo: liderança, empatia, organização, resiliência, atenção concentrada, determinação, bom humor, e outras.

Após o preenchimento da escala, observou-se que os participantes conseguiram associar o conhecimento adquirido nos encontros anteriores sobre as profissões com suas próprias características pessoais, construindo assim um pensamento mais coerente sobre uma possível escolha profissional, com base nos conhecimentos adquiridos através das reflexões realizadas no grupo.

Foi possível notar que os alunos que haviam se mostrado inseguros quando tinham que escolher uma profissão/ocupação, conseguiram demonstrar mais segurança e profundidade ao adentrar na questão de "o que eu posso ser". Nesse ponto dos encontros, observou-se maior participação dos adolescentes nos *feedbacks* e reflexões, demonstrando maior profundidade em suas respostas, e explicitando seus sentimentos e expectativas de forma espontânea.

Quarto Encontro

A proposta deste encontro foi ampliar o conhecimento sobre "como faço minhas escolhas". A técnica indicada foi a "Complete as frases" (Serrão & Baleeiro, 1999); foi distribuído aos participantes uma folha contendo três frases incompletas: "Faço minhas escolhas de acordo com....", "Não escolhi ..... mas aconteceu." e "Eu escolhi .... e me responsabilizo por isso.".

A técnica permitiu que os alunos falassem sobre o que sentiam em relação a fazer a escolha da profissão, de como é difícil escolher estando inseridos em um ambiente contrário ao desenvolvimento, distante do que é conhecido e reconhecido como uma realidade social que favoreça que se estude aquilo que se gosta.

Os estudantes comentaram sobre as expectativas de seus pais. Eles relataram que os pais gostariam que seus filhos fizessem um curso/ocupação que atendesse às suas expectativas e necessidades financeiras imediatas, o que parece tornar difícil para os filhos sustentarem decisões contrárias ao desejo

dos pais, já que o diálogo com a família foi descrito pelos participantes como difícil ou impossível de ser feito.

Alguns estudantes, em suas falas, afirmaram que deixam suas escolhas na responsabilidade dos pais. Já outros manifestaram a falsa crença de que é possível não escolher, e ver o que acontece. Mas, ao longo do encontro, foram compreendendo, de modo relutante, que a decisão de não escolher já é a realização de uma escolha. Houve o reconhecimento de que não há como fugir de escolher, e que por não conseguir suportar a angústia de ter que assumir a responsabilidade sobre a escolha, às vezes, é mais fácil acreditar que os outros escolhem por nós. Foi valorizada a importância do comprometimento com a própria escolha profissional.

Quinto encontro

Neste quinto encontro, buscou-se trabalhar a autoestima dos adolescentes. Num primeiro momento, foi sondado como cada participante lidava com sua autoestima, através do "Teste da Autoestima" (Poletti et al., 2010), uma escala contendo doze afirmações do tipo: "Eu me aceito como pessoa", "Eu acho minha opinião tão importante quanto a de outras pessoas" e "Eu me sinto amado pela maioria das pessoas". A estas afirmações, os estudantes deveriam responder entre as opções: nunca, às vezes, com frequência ou sempre. Cada resposta "sempre" pontuava 3, "com frequência" pontuava 2, "às vezes" pontuava 1 e "nunca" não pontuava. Quanto mais pontos o sujeito somava em suas respostas, melhor era sua autoestima (de 26 a 36 pontos, autoestima elevada; de 16 a 26 pontos, no caminho certo para uma melhor autoestima). Mas, entre os participantes desse grupo, nossa equipe encontrou uma maioria de respostas que pontuavam entre 0 e 15 pontos, indicando uma necessidade de intervenção para o desenvolvimento da autoestima.

Esse foi um tema delicado de ser trabalhado, pois os estudantes a todo tempo demonstravam estar buscando se encaixar em padrões socialmente estabelecidos. A equipe, então, resgatou a discussão iniciada no encontro anterior, sobre como muitas pessoas passam pela mesma situação e, ainda assim, sentem-se diferentes; de como, às vezes, é difícil manter decisões e ser quem se é; e de como é importante gostar de si mesmo, e estar bem consigo, para conseguir viver aquilo que realmente se deseja, e não o que os outros desejam.

Ainda neste encontro, realizou-se a dinâmica "Oitava Maravilha do Mundo" (adaptada de Militão et al., 2000), na qual se conta aos participantes que está para ser eleita a oitava maravilha do mundo e pede-se que, individualmente, olhem dentro de uma caixa e vejam se concordam que esta seja a próxima maravilha. Na caixa, os participantes podem ver-se refletidos num espelho e se surpreendem. A técnica é um convite à autovalorização e os participantes puderam refletir sobre si e os talentos que dispunham para disponibilizar ao mundo.

Sexto encontro

O encontro de finalização do POP Escolhas foi pensado como uma oficina de construção da identidade e do projeto de vida dos alunos. Para tal, todas

as vivências experienciadas até então, assim como as informações e conhecimentos obtidos funcionaram como ferramentas dessa construção. A técnica empregada foi "O Boneco" (adaptada de Serrão et al., 1999). Cada participante construiu, com total liberdade, um boneco que representava a si próprio. Os materiais utilizados foram papéis de várias cores, lápis de cor, tesoura e cola. Ao longo dessa construção, marcas e características foram sendo atribuídas a esses bonecos, fazendo com que eles se tornassem únicos. Não houve bonecos iguais. E cada participante criou identidade ao boneco, descrevendo quem ele era e o que queria ser, quais forças e fraquezas possuía, e quais eram suas metas para a vida futura. Nesse momento, surgiram falas como: "Meu Boneco agora acredita que pode fazer uma faculdade"; "Ela tem um sonho de ser militar"; "Ela gosta de fotografar, e quer fazer isso profissionalmente".

Partindo do princípio de que, para agir, o homem precisa elaborar seus projetos, o intuito da proposta de construção do boneco foi possibilitar aos adolescentes a elaboração de uma imagem de si que pudesse refletir, de uma forma lúdica, sobre seu projeto de vida.

No final do encontro, os alunos receberam um certificado simbólico que os legitimou como indivíduos comprometidos a pensarem em suas escolhas. E a equipe teve uma grata surpresa, pois os participantes se mostraram muito otimistas. Alguns relataram que, no grupo, aprenderam que poderiam acreditar em si mesmos, por isso trabalhariam para alcançar seus sonhos; um estudante que, no início, tinha relatado que não tentaria escolher uma profissão/ocupação, por saber que não iria conseguir, neste encontro demonstrou ter mudado essa crença, negociando com sua realidade e pensando criativamente, mostrando-se motivado a abrir seu próprio negócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desses grupos do POP Escolhas proporcionou uma rica experiência. Apesar das dificuldades enfrentadas, os alunos demonstravam vontade de conhecer mais e modificar sua realidade, necessitando apoio e recursos psicoeducativos favoráveis à ampliação das possibilidades de ser, pois o caminho para a maturidade existencial é muito excitante na teoria, mas, na prática, mexe com a independência, autonomia e aumento da responsabilidade, o que gera angústia e medo, por ser contrário ao que já se está acostumado (Erthal, 2012).

De modo geral, os participantes demonstraram que pensar sobre suas escolhas foi bastante significativo, tanto para a escolha profissional, como para a vida relacional, valorizando as amizades que foram feitas e o espírito de união que se estabeleceu nos grupos. Um aspecto sobre o qual a equipe se dedicou a discutir com os participantes foi sobre a capacidade de escolher. A escolha é um tema central da existência humana. Existir é escolher; entretanto, não há escolha sem angústia, pois o indivíduo se torna responsável pelas escolhas que dão certo e também pelas que não funcionam. A escolha implica um risco pela sua incerteza (Erthal, 2012). Nesta visão, acredita-se que a única coisa de que o ser humano não pode fugir é da sua liberdade, ou

seja, a única coisa que ele não consegue deter é o fato de ser livre para escolher ser aquilo que se quer ser.

Apesar da abertura e desejo que o trabalho de orientação fosse implementado na escola, foi constatada a necessidade de intervir junto à equipe de profissionais da escola, a fim de melhorar as relações com os alunos e aumentar a disponibilidade para fazer mudanças no clima institucional. Esta situação revelou a importância da elaboração de projetos que contemplem também a educação continuada dos funcionários e profissionais que atuam na educação.

Uma das maiores dificuldades encontrada pela equipe teve relação com a autoestima dos estudantes e que parece ter relação com a falta de informação e conhecimento sobre as possibilidades de se estudar e se preparar para o exercício de uma profissão/ocupação, aspecto trabalhado a partir da flexibilização de padrões socialmente construídos. No início do projeto, observou-se que a maioria dos participantes não tinha conhecimento das profissões/ocupações que eles próprios citavam ou que apareciam no decorrer das discussões, e os que tinham algum conhecimento não acreditavam que estas serviriam para si. No primeiro encontro, poucos estudantes relataram ter pensado em uma profissão/ocupação que tinham vontade de seguir. Esse aspecto sinalizou para a equipe que o fornecimento de informações deveria ser reforçado, uma vez que Bock (2006) aponta em seu estudo a existência de propagadores da ideia do trabalho como uma determinação divina, transmitido familiarmente, no qual não se tem a opção de escolha.

Outro ponto pertinente que ocorreu no início dos encontros foi a demonstração da vontade de voltar ao grupo e a verbalização, por parte dos participantes, do sentimento de valorização: "aqui é um lugar que quer saber o que a gente pensa". O que parece ter promovido o engajamento necessário para que os participantes chegassem até o final do projeto.

À medida que os encontros foram se desenvolvendo, a equipe foi observando o que precisava ser inserido ou retirado da prática. Assim, ao seu término, foi possível ter um programa mais adaptado à realidade local a qual se destinava.

O formato de grupo vivencial do programa mostrou-se adequado por ter possibilitado o desenvolvimento pessoal dos adolescentes por meio do relacionamento interpessoal com seus pares e com os facilitadores, promovendo, assim, novas trocas de experiência e a ampliação da percepção.

Como fator limitador durante o desenvolvimento do projeto, destaca-se o período em que o programa foi realizado, porque verificou-se que, se o projeto acontecesse no primeiro semestre do ano, os alunos teriam maiores chances de concorrer a melhores escolas de ensino médio da região. E essa, por sua vez, também é uma sugestão para futuros estudos que abordarem essa temática, que as intervenções sejam realizadas no início do ano.

Por fim, é possível considerar que o POP Escolhas conseguiu atingir seu objetivo principal de fazer com que os alunos pensassem e aprendessem sobre suas escolhas de profissão/ocupação de uma forma livre e ampliando sua consciência de si. Os participantes assimilaram que qualquer escolha

em si, sejam escolhas profissionais ou de vida, implicam em consequências e responsabilidade.

Como desdobramento dessa experiência com os grupos, foi possível perceber a necessidade da introdução precoce dos conteúdos da orientação profissional para estudantes de camadas populares, a fim de oportunizar mudança/elaboração de crenças e uma ressignificação da realidade que permita a construção consciente e organizada do projeto de vida. ■

REFERÊNCIAS

Andrade, J. M., Meira, G. R. J. M. & Vasconcelos, Z. B. (2002). *O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios.* Psicologia: Ciência e Profissão, 22(3), 46-53.

Bock, S. D. (2006). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica.* São Paulo: Cortez.

Bueno, C. C. O. (2009). *Grupo de Orientação Profissional para jovens: uma proposta fenomenológica.* Dissertação de mestrado em Psicologia. Pontífice Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Erthal, T. C. S. (2012). *Trilogia da existência: teoria e prática da Psicoterapia Vivencial.* Curitiba: Appris.

Ferreira, T. H. S., Farias, M. A. & Silvares, E. F. M. (2003). *A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório.* Estudos de Psicologia, 8(1), 107-115.

Lopes, L. (2006). *A orientação profissional para jovens com déficit cognitivo: um relato de experiência.* Boletim de Psicologia, 56(125) 189-203.

Magman, V. C. & Feijoo, A. M. L. C. (2013). *Análise da escolha professional.* Rio de Janeiro: Edições IFEN.

Militão, A. & Militão, R. *Jogos, dinâmicas e vivências grupais.* Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.

Poletti, R. & Dobbs, B. (2010). *Caderno de exercícios para aumentar a autoestima.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Ribeiro, M. A. (2003). *Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1-2), 141-151.

Sartre, J. P. (2005). *A Náusea.* 12ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Serrão, M. & Baleeiro, M. C. (1999). *Aprendendo a Ser e a Conviver.* Salvador, BA: FTD

Silva, A.L.P. & Soares, D.H.P. (2001). *A orientação profissional como rito preliminar de passagem: sua importância clínica.* Psicol. Estud., 6(2), 115-21.

Vasconcelos, Z. B., Antunes, R. F. & Silva, O. C. (1998). *Orientação Vocacional: Relato de uma experiência na clínica de psicologia da UFPb.* Revista de Extensão UFPb, 6: 20-27.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL – ESTUDO DE CASOS COM ADOLESCENTES ABRIGADAS

Ana Luzinete Santos[1], Elaine Toledo Risso[2], Erica Fernandes da Silva Ramos[3]

Introdução

A adolescência é caracterizada como uma fase na qual ocorre a construção da identidade pessoal e a busca por uma identificação no campo profissional. Essa identificação e construção pode ser facilitada quando o mesmo tem a oportunidade de participar de um processo de orientação profissional, auxiliando no reconhecimento de habilidades, competências, características pessoais e consequentemente, na tomada de decisão acerca da sua vida profissional.

Para Neiva (2013), o processo de escolha profissional envolve maturidade para decidir, características de personalidade, contexto social e conflitos existentes acerca das tomadas de decisão. A autora ressalta que o atendimento de orientação profissional, não vai, necessariamente, levar o indivíduo à escolha de uma profissão, mas sim ao crescimento pessoal, a um processo de aprendizagem em relação à tomada de decisões mais conscientes e maduras, assim como a exclusão de profissões idealizadas ou de pouca identificação, diminuindo o número de profissões que inicialmente se interessava.

[1] Psicóloga formada pela Universidade de Santo Amaro. *anasantos.als@hotmail.com*

[2] Psicóloga e mestre em Saúde Materno Infantil pela Universidade Santo Amaro (UNISA). Professora e Supervisora no curso de Psicologia da UNISA e psicóloga pela Fundação CASA. *eo-toledo@uol.com.br*

[3] Psicóloga formada pela Universidade de Santo Amaro. *ericaramos.psi@gmail.com*

Bock (2010) ressalta que o sujeito escolhe e não escolhe ao mesmo tempo, isto é, ele pode ter muito claro a área de interesse e o caminho que deveria percorrer, mas nem sempre isso é suficiente para transformar em algo real, pois existem variáveis como o contexto familiar, social, econômico e pessoal que interferem na escolha e na efetivação desse desejo. "Sujeito e sociedade são âmbitos de um mesmo processo. O sujeito escolhe e, para compreender o seu processo de escolha, é preciso estudar seu movimento pessoal (seus sentidos) e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais no qual está inserido" (Bock, 2010, p.48).

De acordo com o mesmo autor, a população pobre do Brasil tem conseguido ampliar a sua formação escolar através de políticas públicas, porém, a ascensão social não está assegurada. Para essa população, as necessidades econômicas sobrepõem à escolha profissional, este fato pode ser identificado na população de adolescentes abrigadas, pois necessitam de estratégias de sobrevivência para poder administrar sua própria vida e às vezes dos próprios filhos, pois não contam com respaldo familiar e ainda correm o risco de perderem a guarda do filho, caso não seja comprovada a sua condição de provedora de um lar.

A família é uma instituição importante na formação do sujeito, na construção da sua personalidade e dos seus comportamentos, influenciando a forma como o mesmo agirá no futuro (Drummond & Filho, 1998). É nesse contexto que os membros vivenciam as experiências de proteção, afeto, segurança, ética e moral (Gomes & Pereira, 2005). Algumas famílias não conseguem realizar o seu papel de forma adequada, sendo muitas vezes vista como uma instituição negligente e violenta, levando seus filhos ao contexto de abrigamento.

De acordo com Rizzini e Rizzini (2004), a chegada no abrigo vem acompanhada de situação de abandono, violência, crises familiares, situação de negligência, pobreza e incapacidade dos cuidadores e é determinada por órgãos como Juizado da Infância e Juventude, Delegacia de Proteção da Criança e Adolescente e Conselho Tutelar. O contexto de abrigamento remete ao distanciamento parcial ou total do núcleo familiar, podendo interferir negativamente na vida da criança ou adolescente. Influenciado por este contexto, a criança e/ou adolescente experimentam várias situações dentro dos abrigos, que exigem um processo de adaptação, aceitação de regras coletivas, isolamento, desamparo e uma busca por identificação e pertencimento dentro do grupo que estão inseridos.

Algumas adolescentes abrigadas buscam formas de suprir a ausência familiar e o desejo de pertencimento, encontrando na maternidade um papel alternativo de vida, isto é, passam a ser vistas como mãe e mulher, além de construir uma alternativa de terem alguém para não se sentirem sozinhas, já que não tem uma família que lhe possibilite essa troca de afeto e reconhecimento (Oliveira, 2008).

Devido à falta de condições da família de origem em receber essa criança e/ou adolescentes e a não compatibilidade com o perfil das famílias que querem adotar, muitas permanecem nos abrigos até completar a maioridade (18 anos). Geralmente, esse é um momento muito esperado pela adolescente,

mas vem acompanhado de um misto de sensações: desejo de sair do abrigo e ter independência e; medo diante das incertezas (o que fazer e para onde ir), associado ao desejo e a necessidade de cuidado com o filho. No processo de desacolhimento institucional, as adolescentes deixam de estar sob a tutela do Estado e enfrentam sozinhas a transição para a vida adulta e são obrigadas a conquistar por elas mesmas o que precisam. Sem condições materiais e sociais de assumir uma vida autônoma, a jovem passa por uma série de dificuldades para se sustentar, além das implicações psicológicas deixadas pelo longo período na instituição, somado ao medo de perder a guarda do filho, intensificando os sentimentos negativos (Araújo, 2015).

O artigo 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) escreve sobre a responsabilidade do abrigo na preparação gradativa para o desligamento da pessoa institucionalizada, que visa envolvê-la em atividades na comunidade, cursos profissionalizantes e inserção no mercado de trabalho, podendo assim, contribuir no desenvolvimento da autonomia e independência.

Com base nessas experiências vividas pelas adolescentes mães em processo de abrigamento, o trabalho de orientação profissional pode ser compreendido como uma ferramenta importante na preparação para o desligamento institucional, pois promove o encontro com as características pessoais, sociais e profissionais, favorecendo o autoconhecimento e as tomadas de decisão diante das escolhas profissionais.

O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo da escolha profissional de quatro adolescentes em situação de abrigamento, influenciado pela história de vida, preferências, possibilidades, necessidade de obter uma renda para se sustentar e garantir a responsabilidade legal pelo filho.

Método

A pesquisa baseou-se no estudo de casos de 4 adolescentes em situação de abrigamento. A estratégia adotada apoiou-se no interesse em analisar individualmente os casos através de atendimentos sistematizados. Yin (1984) destaca que estudos de caso são também usados como etapas exploratórias na pesquisa de fenômenos pouco investigados ou como estudos-piloto para orientar o design de estudos de casos múltiplos.

Participantes

Participaram deste estudo quatro adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, residentes em um serviço de acolhimento institucional para mães e filhos localizada na Zona Sul de São Paulo.

Instrumentos

Para a realização dos atendimentos foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Entrevista Semiestruturada: compreender de forma breve o universo de cada adolescente – história de vida, trajetória escolar, interesses profissionais, lazer e expectativas com relação ao atendimento de orientação profissional.

b) Teste das Múltiplas Inteligências de Gardner: composto por 10 etapas em que cada orientanda deve numerar cada frase apresentada de acordo com as habilidades e preferências descritas. O objetivo é identificar a inteligência mais desenvolvida (Bellan, 2008);

c) Técnicas das Atividades Profissionais (TAP): descrição de trinta atividades, na qual deve assinalar quais poderiam desempenhar sentindo-se bem e relacionar com profissões que acredita envolver essa atividade. O objetivo é auxiliar na reflexão de atividades que se identifica e se sentiria bem realizando (Mahl, Soares & Neto, 2005);

d) Jogo das Profissões: composto por 152 cartões nos quais é apresentado um resumo de cada profissão. Deve ler o resumo e separar de acordo com sua preferência. O objetivo é explorar as profissões de interesse e apresentar informações sobre as áreas escolhidas. (Bertelli, 2006);

e) Projeto de Vida: escrever os objetivos de curto, médio e longo prazo e as ações para realizá-los. O objetivo é proporcionar um planejamento e reflexão sobre os planos e metas para o futuro (Loureiro, 2016).

Procedimentos

Após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Santo Amaro (Parecer nº 1.980.589) e da instituição de acolhimento, as adolescentes foram convidadas a participar dos atendimentos de Orientação Profissional que foram realizados individualmente em uma sala privativa dentro da instituição. Foram realizados 8 atendimentos semanais com duração de 50 minutos cada.

Análise dos Dados

Os dados foram analisados de acordo com as instruções de cada ferramenta, possibilitando uma compreensão de cada caso.

Resultados

Os resultados serão apresentados caso a caso, de acordo com o desenvolvimento das adolescentes no processo de orientação profissional e depois serão agrupados os principais resultados.

Sofia

Tem 16 anos, está no serviço de acolhimento há nove meses, cursa o 9º ano (CIEJA), tem uma filha de um ano e três meses. Apresenta histórico de abrigamento desde bebê, com fases de moradia com a avó, o que levou a transferências escolares e processos de adaptação e exclusão. Sofia justifica a evasão escolar com a seguinte recordação: "você estava na Fundação Casa? Elas não sabiam diferenciar abrigo de Fundação Casa. Sentia vergonha com as piadas e, por este motivo, decidi parar de estudar"(sic). Relatou que queria ser atriz ou pediatra. Ao falar da profissão de atriz, mencionou que precisava ler muito e interpretar e seria muito difícil, pois tem dificuldade na leitura.

Quando fala sobre a saída do abrigo, diz que precisa trabalhar em qualquer coisa, podendo ser auxiliar de limpeza ou vendedora.

Durante a realização das atividades, a adolescente apresentou dificuldade em compreender algumas frases, sendo necessário explicar o significado com exemplos. No jogo das profissões, ficou mais interessada pelas profissões relacionadas a Artes Cênicas e Medicina, mostrou-se surpresa com o tempo necessário para realização dos cursos e questionou sobre a possibilidade de realizar as duas graduações. Na construção do projeto de vida, Sofia disse que quer ser atriz e ter a sua casa no prazo de um ano, indicando uma dificuldade na organização do tempo para o alcance dos seus objetivos.

QUADRO 1
Resultados das atividades realizadas pela Sofia.

Múltiplas Inteligências	Técnica das Atividades Profissionais	Jogo das Profissões	Projeto de Vida
- Espacial Visual - planejamento, organização e criação; - Musical - habilidade para produzir e reproduzir sons.	- Atendimento a pessoas e pessoas com necessidades especiais; - Que possa ajudar pessoas.	Artes Cênicas Artes Plásticas Serviço Social Medicina Direito Jornalismo Administração Arquitetura.	- Curto prazo (1 ano) Trabalhar, estudar, fazer curso, dar o melhor para a filha. - Médio prazo (3 anos) Terminar os estudos, fazer faculdade e outros serviços. - Longo prazo (5 a 10 anos) Se formar em Artes Cênicas, ter a casa própria, filha estudando e realizar os sonhos dos outros que ela gosta.

Raquel

Têm 15 anos, cursa o 9º ano (CIEJA), está institucionalizada há um ano e tem um filho de quatro meses de idade. Já realizou trabalho informal vendendo doces numa banca. Passou por cinco escolas e ficou sem estudar por dois anos, pois fugiu do abrigo e foi morar com o namorado.

Sobre o desejo profissional, Raquel diz: "não adianta perguntar sobre o futuro tia, não penso em como vai ser amanhã". No decorrer da entrevista relata que gostaria de ser Assistente Social, mas não sabe nada sobre esta profissão. Tem como referência para escolher essa profissão, a assistente social que trabalha no abrigo onde está. Diz que gostaria de trabalhar em um abrigo longe de onde está. Ao ser questionada sobre a sua saída do abrigo, destaca que gostaria de trabalhar com público, por exemplo, em loja, pois prefere o contato pessoal e não por telefone como telemarketing.

Ao realizar as atividades, Raquel manifestou algumas possibilidades sobre seu futuro profissional. Ela disse que pensou em ser vendedora, assistente social e por alguns momentos pensou em direito: "queria mandar todo mundo para o abrigo, assim como me mandaram". Demonstrou-se surpresa com as características de algumas profissões e disse que as três áreas de interesse estão interligadas, mantendo-se um maior interesse e planejamento para o curso de Serviço Social, pois acredita que assim poderá garantir ficar com a guarda do filho.

QUADRO 2
Resultados das atividades realizadas pela Raquel.

Múltiplas Inteligências	Técnica das Atividades Profissionais	Jogo das Profissões	Projeto de Vida
- Intrapessoal – análise e observação do comportamento - Verbal linguística – habilidade com a comunicação verbal e escrita.	- Que possa imaginar coisas novas; - Que exija responsabilidade e decisão; - Que possa ajudar pessoas.	Serviço Social Psicologia Direito.	Curto prazo (1 ano) Passar de ano, sair do abrigo, fazer a festa do filho de 1 ano, fazer uma tatuagem. Médio prazo (3 anos) Se formar, estar trabalhando, começar a faculdade e fazer mais uma tatuagem. Longo prazo (5 a 10 anos) Se formar na faculdade, trabalhar com Serviço Social, ter a sua casa e um carro.

Aline

Tem 17 anos, cursa a 1ª série do Ensino Médio, está institucionalizada há dois anos e tem um filho de dez meses. Demonstrou interesse pela profissão de assistência social, porém não sabia a respeito da profissão. Associou com uma profissional de um abrigo por onde passou. Quanto à saída do abrigo, pensa em trabalhar como vendedora.

Ao falar sobre as profissões, diz que gostaria de trabalhar como assistente social para ajudar as pessoas, assim como foi ajudada, além de ressaltar o trabalho em equipe e a importância de ter trocas entre as pessoas. Quando pensa no projeto de vida, destaca como ações imediatas para a realização dos sonhos: terminar os estudos, trabalhar, terminar o curso do Senac e alugar uma casa.

QUADRO 3
Resultados das atividades realizadas pela Aline

Múltiplas Inteligências	Técnica das Atividades Profissionais	Jogo das Profissões	Projeto de Vida
- Musical -habilidade para produzir e reproduzir sons; - Intrapessoal - análise e observação do comportamento.	- Atendimento a pessoas; - Que possa ajudar pessoas; - Trabalho em equipe.	Serviço Social Música Psicologia.	Curto prazo (1 ano) Estar na "minha casa", com o filho e trabalhando. Médio prazo (3 anos) Ficar com o filho, sair com os amigos, terminar o estudo formal e fazer o curso de Serviço Social Longo prazo (5 a 10 anos) Trabalhar num abrigo como Assistente Social, contar para eles que era como eles e que passei por tudo e foi muito bom

Karine

Tem 16 anos, cursa a 1ª série do Ensino Médio e estava institucionalizada desde 2015 com a filha de dois anos de idade. Passou por quatro escolas diferentes, devido os processos de abrigamentos e nunca repetiu de ano. Disse que gostaria de ser médica legista, sabia que para trabalhar nesta profissão precisa fazer o curso de medicina seguido de uma especialização de papiloscopia. Mencionou que quando sair do abrigo quer trabalhar de manicure e pedicure, pois gosta de fazer unhas. A orientanda disse querer cuidar do futuro da filha para que ela não passe pelas mesmas coisas que passou e com isso pode ser que não consiga realizar o seu sonho, pois quer trabalhar para garantir que a filha possa cursar uma faculdade.

Karine foi desacolhida durante o processo, retornando para a casa de sua família e, com isso, os atendimentos foram interrompidos, não sendo possível finalizar o processo. Com a destitucionalização, não foi realizada a devolutiva dos resultados parciais.

QUADRO 4
Resultados das atividades realizadas pela Karine.

Múltiplas Inteligências	Técnica das Atividades Profissionais	Jogo das Profissões	Projeto de Vida
- Interpessoal – habilidade para interagir, entender e interpretar os comportamentos; - Musical – habilidade para produzir e reproduzir sons.	- Atendimento a pessoas; - Que exija o manuseio de instrumento de precisão; - Que requeira movimentos manuais e precisos.		

Discussão dos Resultados

A análise dos atendimentos individuais possibilita a realização de algumas considerações, particularmente sobre as semelhanças percebidas entre as adolescentes.

Foi possível observar um rompimento familiar no contexto de vida de cada adolescente. Esse rompimento, que ocasionou a falta de convívio e estabelecimento de suporte e apoio, possivelmente influenciou a elaboração de seus planos e escolha profissional. De acordo com Levenfus e Nunes (2016), existe uma relação entre o estilo parental da família e a construção vocacional. No estilo negligente, caracterizado pelo pouco envolvimento e apoio dos pais, o adolescente tende a apresentar insegurança em sua escolha, dificuldades em estabelecer metas, mais ansiedade e reconhecimento vocacional.

Entre as profissões mencionadas pelas quatro adolescentes, se encontram Assistente Social, Atriz, Médica, Advogada, Vendedora e Atendente. Percebe-se que as profissões de Assistente Social, Médica e Advogada estão presentes no ambiente institucional no qual estão inseridas. Além disso, envolvem atividades relacionadas ao cuidado e atenção ao outro.

Quando o indivíduo reflete sobre o futuro, faz uso de imagens que construiu ao longo do tempo, ou seja, pensa sobre o futuro de forma personificada e única. Assim, atribui à escolha seu conhecimento atual e a idealização de quem quer ser, levando em consideração suas vivências, influências e desejos. Desta forma, a escolha profissional parte da identificação ou não do indivíduo com o papel que determinado profissional exerce segundo seu próprio contato com a área e a possibilidade de se realizar exercendo determinada função (Bohoslavsky, 2015; Bock, 2006).

Assim, os papis de Assistente Social, Médica, Advogada e Atriz podem ser percebidos pelas adolescentes como uma resposta às suas próprias necessidades, anseios e valores, encontrando a satisfação na imagem construída da atuação profissional de cada uma delas.

A escolha das profissões de Vendedora, Atendente e Manicure para atuação em curto prazo possivelmente envolve a percepção de ser uma opção de trabalho de fácil acesso, ou seja, algo tangível de alcançar. Tal situação pode estar relacionada com a necessidade de saída do abrigo que também envolve a responsabilidade de sustento do filho.

Outro fator de grande influência percebido durante o processo foi a maternidade, a responsabilidade sobre os filhos(as) e a importância dessa relação nas expectativas em relação ao futuro. De acordo com Gontijo e Medeiros (2004), a maternidade pode ocupar um lugar central em adolescentes em situação de risco social e pessoal, visto que é considerado como possibilidade de estabelecer novas relações.

De acordo com Silva (2016), em pesquisa realizada com adolescentes abrigadas sobre sua perspectiva de futuro, percebeu-se que mesmo diante de vivências de dificuldades e abandonos, seus projetos demonstram esperança, com a construção dos significados de acordo com suas próprias experiências.

Considerações Finais

Ao longo dos atendimentos, foram percebidas dificuldades na compreensão das atividades propostas, possivelmente associadas à trajetória escolar envolvendo a evasão e as dificuldades de leitura e escrita. Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano (2003) ressaltam que o fracasso escolar provoca sentimentos de incompetência, comportamento inadequado, frustração e abandono escolar. Este quadro interfere na escolha, na formação profissional e na possível atuação no mercado de trabalho.

O processo de orientação profissional com adolescentes em situação de abrigamento precisa ser construído de acordo com a realidade desse grupo, pois os contextos familiar, social e econômico provocam impactos importantes na tomada de decisão, visto que a necessidade de sobrevivência e a

manutenção da independência como forma de se sustentar são percebidas como prioridade. No discurso apresentado pelas adolescentes, observa-se que existem situações e necessidades que se sobrepõem à escolha e formação profissional, pois o contexto em que vivem tem um impacto importante na tomada de decisão.

As profissões de interesse estão relacionadas com as experiências vividas no processo de abrigamento, apresentando uma identificação com os profissionais que atuam no cuidado, na ajuda ao próximo, na assistência. É importante destacar o pouco conhecimento sobre as diferentes profissões, o que também interfere na escolha profissional.

Foi possível perceber, ainda, que os desejos e escolhas das adolescentes também estão permeados pelos sentidos individuais, levando em consideração seus aspectos internos e a influência no contato com a realidade externa. Esse contato permitiu que ao longo do tempo construíssem uma visão sobre o exercício das profissões e a possibilidade de exercê-la, partindo do papel que desejam ocupar.

Outro ponto a ser considerado envolve a liberdade de escolha profissional. É nítida a diferença apresentada por este grupo (adolescentes de baixa renda, abrigadas, maternidade precoce, gênero), pois a prioridade é de conseguir se sustentar e sustentar o filho após o abrigamento, diferente de adolescentes de classe média que suas prioridades passam a ser a dedicação aos estudos e cursos complementares, contato com um universo permeado por estímulos, recursos tecnológicos, respaldo familiar, social e afetivo.

É importante salientar a continuidade do trabalho de orientação profissional com este público e a ampliação de pesquisas relacionadas a esta área, que possibilitem um conhecimento maior da realidade vivida e a criação/utilização de ferramentas que, atreladas a políticas de inclusão social, inserção nas universidades e no mercado de trabalho, podem favorecer a ressignificação das experiências do passado diante da construção e realização de seu projeto de vida. ■

REFERÊNCIAS

Araújo, A F.P. (2015). *O Acolhimento institucional de crianças e adolescentes a partir da experiência de estágio supervisionado em serviço social.* Trabalho de conclusão de curso. Unijuí, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Bellan, Z. (2008). *Heutagogia – aprenda a aprender mais e melhor.* Santa Barba d'Oeste: SOCEP Editora.

Bertelli, S. (2006). *Jogo das Profissões.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, S. D. (2006). *Orientação profissional: abordagem sócio-histórica.* São Paulo: Cortez Editora.

Bock, S. D. (2010). *Orientação profissional para classes pobres.* São Paulo: Cortez Editora.

Bohoslavsky, R. (2015). *Orientação vocacional: A estratégia clínica* (13ª ed.). (José Maria ValeijeBojart, trad.). São Paulo: Martins Fontes

Brasil (1990). Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.*

Drummond, M. C. C. & Filho, H. C. D. (1998). *Drogas: a busca de respostas.* São Paulo: Loyola.

Gomes, M. A., & Pereira, M. L. D. (2005). *Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas.* Ciência & Saúde Coletiva, 10(2), 357-363. Recuperado em 13 de fevereiro de 2017, de http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2.pdf

Gontijo, D. T., & Medeiros, M. (2004). *Gravidez/maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações.* Revista Eletrônica de Enfermagem, 6(3), 394-399. Recuperado em 10 de maio de 2017, de https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/830/973

Levenfus, R.S.& Nunes, M.L.T., Y. (2016). *A família e a construção de projetos vocacionais em adolescentes.* In R. S. Levenfus. (Org.). Orientação Vocacional e de Carreira em contextos clínicos e educativos. (pp.24-38). Porto Alegre: Artmed.

Loureiro, S. (2016). *Curso de aperfeiçoamento em reorientação de vida e carreira ministrado pela Colmeia - Instituição a Serviço da Juventude.* São Paulo.

Mahl, A.C., Soares, D.H.P., Neto, E.O. (Orgs). (2005). *POPI – Programa de orientação profissional intensivo: uma outra forma de fazer orientação profissional*. São Paulo: Vetor.

Oliveira, R.C. (2008). *Adolescência, gravidez e maternidade: a percepção de si e a relação com o trabalho*. Saúde e Sociedade, 17(4), 93-102. Recuperado em 27 de novembro de 2016, de http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n4/10.pdf

Neiva, K.M.C. (2013). *Processos de Escolha e Orientação Profissional*. São Paulo: Vetor Editora.

Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.

Silva, E. (2016). *Perspectivas de futuro de adolescentes em situação de acolhimento institucional: uma visão histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. Recuperado em 08 de maio de 2017 em http://ri.unir.br:8080/xmlui/handle/123456789/1429

Stevanato, I., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. e Marturano, E.M. (2003). *O autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento*. Psicologia em estudo, 8(1), 67-76. Recuperado em 27 de março de 2017, de http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a09pdf.

Yin, R. K. (1084). *Case study research: design and methods*. London: Sage.

INFLUÊNCIA FAMILIAR NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL DOS FILHOS PELA FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL

Hellen Cristine Geremia[1], Iúri Novaes Luna[2], Lucídio Bianchetti[3]

Introdução

Os jovens compõem o grupo mais vulnerável à precariedade e ao desemprego atualmente. Em 2016, o índice mundial de desemprego para os jovens com idades entre 15 e 24 anos foi de 13,1% e, em países emergentes, afetou mais de 53,5 milhões de pessoas nessa faixa etária (*International Labour Organization*, 2016). Assim sendo, observa-se que a camada jovem da população é especialmente afetada com o desemprego, na estruturação de seus projetos profissionais, bem como nas suas expectativas em relação à qualificação profissional (Alves, 2015).

Uma estratégia utilizada por muitos jovens brasileiros para enfrentar a dificuldade de inserção profissional é conciliar os estudos com o trabalho, o que ocorre independentemente das suas condições econômicas (*International Labour Organization*, 2016). Para os jovens de classes populares, que têm

[1] Doutoranda e Mestre em Psicologia (UFSC); pós-graduada em Psicologia Organizacional e do Trabalho (FURB); pesquisadora do Laboratório de Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho (LAPPOT - UFSC). *hellen.geremia@gmail.com*

[2] Psicólogo, Mestre em Administração e Doutor em Sociologia Política (UFSC). Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da UFSC com atuação no Curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. *iuri.luna@ufsc.br*

[3] Graduado em Pedagogia (UPF), Mestre em Educação (PUC/RJ), Doutor em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP), estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, Portugal. Professor Aposentado/Voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Pesquisador 1B do CNPq. *lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br*

dificuldade de financiar estudos em nível superior, a educação profissional torna-se uma opção (Simões, 2010).

A educação profissional aborda conhecimentos técnicos específicos de uma determinada área de formação relacionada a funções requeridas pelo mercado de trabalho e visa preparar o estudante para permanecer neste mercado, tornando-o apto a se desenvolver. Assim, a educação profissional, que envolve principalmente os cursos técnicos de nível médio, embora não assegure um emprego, tem sido uma escolha de muitos jovens e adultos que desejam uma inserção mais rápida no mercado de trabalho (Stefanini, 2008).

A escolha profissional é um processo que envolve a avaliação de um conjunto de estratégias para construir um lugar no mundo do trabalho (Ribeiro, 2011). Trata-se de uma tarefa que o sujeito realiza dentro de uma realidade social, e, por isso, sofre influência das instituições que a compõem como, por exemplo, a escola, os amigos e a família (Neiva, 2013). Quando se trata da escolha por cursos técnicos, observa-se uma complexa rede de fatores influenciadores com características específicas, nas dimensões subjetivas e sociais, ainda pouco estudada no cenário nacional. Alguns estudos realizados com alunos de cursos técnicos evidenciaram, entre os seus resultados, que a escolha por este nível de formação está associada principalmente à expectativa desses jovens de inserção no mercado de trabalho durante ou logo após a conclusão do curso, e ainda, à possibilidade de financiar os estudos de nível superior futuramente por meio dessa inserção (Alves, 2015; Basso, 2014; Loponte, 2010; Stefanini, 2008).

Por sua vez, a família tem sido um dos focos frequentes de pesquisas da psicologia no âmbito da orientação profissional e de carreira, principalmente por constituir-se como contexto essencial de desenvolvimento e grupo social primário do sujeito (Almeida & Melo-Silva, 2011; Bardagi, Lassance & Teixeira, 2012; Bianchetti, 1996; Bohoslavsky, 1998; Neiva, 2013; Oliveira & Dias, 2013; Porto & Tamayo, 2006; Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009). A construção de valores, crenças, percepções sobre si e sobre o mundo ocorre principalmente no meio familiar durante a infância e a adolescência (Oliveira & Dias, 2013). Assim, quando os pais incentivam certas atitudes e comportamentos da criança ou reprimem outras, orientam a maneira como seus filhos percebem e agem no mundo, influenciando a formação de seus hábitos e interesses, inclusive aqueles relacionados ao desenvolvimento profissional (Oliveira & Dias, 2013).

A influência familiar sobre a escolha profissional pode ser percebida mais facilmente quando, por exemplo, os pais declaram explicitamente sua expectativa em relação à escolha profissional do filho, direcionando-o para a opção por uma ou outra profissão, por meio da oferta de apoio, do incentivo a determinadas atividades ou até mesmo oferecendo informações acerca das profissões ou diferentes níveis de ensino. Todavia, mesmo quando os pais se omitem, não dialogam ou se distanciam dos filhos nesse período, também exercem influência no processo de decisão do jovem, mediante, por exemplo, seus valores, crenças, estilos de vida, narrativas e comportamentos cotidianos (Bianchetti, 1996; Bohoslavsky, 1998; Neiva,

2013; Oliveira & Dias, 2013). Assim sendo, ao conviver com os pais, determinadas disposições são interiorizadas pelos filhos de forma não reflexiva (Bourdieu, 1996) e atuam como mecanismos invisíveis (Bianchetti, 1996) que influenciam suas escolhas e ações.

Ainda que o volume de pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a influência familiar no processo de escolha profissional e desenvolvimento de carreira dos filhos tenha aumentado nos últimos anos, como afirmam Oliveira e Dias (2013), os estudos que investigam essa relação no contexto da educação profissional ainda são incipientes. Dessa forma, o presente estudo visa compreender a influência dos pais no processo de escolha dos filhos pela formação técnica.

Método

A investigação envolveu alunos, pais e professores vinculados à modalidade de ensino de nível técnico da Unidade Operacional Região Sudeste do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do estado de Santa Catarina (compreende as unidades localizadas nos municípios de Florianópolis, São José e sua extensão em Palhoça e Tijucas). Atualmente, o SENAI está entre os cinco maiores complexos de educação profissional do mundo, considerado o maior da América Latina (SENAI, 2015).

Adotou-se um método misto de pesquisa, mediante a combinação de abordagem qualitativa e quantitativa, caracterizando-se pelo desenho sequencial exploratório (Creswell, 2010). Na primeira etapa, de caráter qualitativo, foram realizados grupos focais; na segunda etapa, de natureza quantitativa, foi realizado um levantamento descritivo.

Na etapa qualitativa inicial participaram do estudo 11 alunos ingressantes de cursos técnicos subsequentes do SENAI (unidade São José/Palhoça – SC), quatro professores e sete pais e mães de alunos de cursos técnicos concomitantes da referida instituição, selecionados intencionalmente mediante critérios pré-definidos e que se disponibilizaram a participar do estudo após convite. Para a coleta de dados foram realizados quatro grupos focais: Grupo 1, composto por sete alunos ingressantes dos cursos técnicos em Eletrotécnica, Informática e Edificações (seis homens e uma mulher, com idades entre 18 e 38 anos); Grupo 2: composto por quatro alunos ingressantes dos cursos técnicos em Eletrotécnica e Informática (dois homens e duas mulheres, com idades entre 19 e 46 anos); Grupo 3: composto por quatro professores de cursos técnicos da instituição estudada (três homens e uma mulher, com tempo de atuação na educação profissional de quatro a sete anos); Grupo 4: realizado com quatro pais e três mães de alunos menores de idade dos cursos técnicos de Manutenção e Suporte em Informática e Edificações. Os grupos focais foram realizados em dias distintos, em sala de reuniões concedida pelo SENAI (São José) e tiveram duração média de uma hora. Na ocasião da realização dos grupos foram apresentados aos participantes os objetivos da pesquisa, bem como se verificou a disponibilidade e interesse de participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido. Os grupos focais foram filmados (com a devida autorização dos participantes) e os seus conteúdos foram transcritos para posterior análise. As informações provenientes das transcrições foram submetidas à análise de conteúdo temático-categorial de Bardin (2009), por meio da classificação do conteúdo em categorias temáticas definidas *a priori* e, ainda, *a posteriori,* segundo critérios teóricos e empíricos relacionados aos objetivos da pesquisa, sendo as categorias mutuamente excludentes, exaustivas e com um único princípio de classificação. O processo de análise desses dados permitiu conhecer a percepção que alunos, professores e pais de estudantes de cursos técnicos possuem acerca da influência familiar no processo de escolha profissional dos filhos pela formação técnica.

Na etapa quantitativa subsequente, a amostra foi composta por 285 alunos ingressantes dos diferentes cursos técnicos que foram ofertados no início dos dois semestres letivos de 2016 nas unidades do SENAI Região Sudeste (Florianópolis, Tijucas, São José e Palhoça). Os participantes foram, em sua maioria homens (89%), com idades entre 15 e 61 anos de idade (média=24, mediana=22 e desvio padrão=8), estudantes dos cursos técnicos em Automação Industrial, Manutenção e Suporte em Informática e Programação de Jogos Digitais da unidade Florianópolis; Eletromecânica e Eletrotécnica em Tijucas; Edificações, Manutenção Automotiva e Manutenção de Aeronaves em Palhoça; e Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Logística e Refrigeração e Climatização da unidade São José. Para a coleta de dados desta etapa da pesquisa, foi elaborado um questionário composto de 31 questões (fechadas e abertas), algumas apresentadas em forma de escalas, estruturadas a partir do referencial teórico estudado e das unidades de registro oriundas da análise da etapa qualitativa desta pesquisa. Este instrumento foi constituído por uma parte inicial com a apresentação da pesquisa e seu objetivo; de outra parte com perguntas cuja finalidade era identificar dados do perfil sociodemográfico, características pessoais, familiares e ocupacionais (tais como atividades escolares e trabalho); e de itens que visavam identificar, mediante escalas de cinco pontos, a percepção dos alunos sobre o grau de influência familiar, entre outros fatores de influência, no processo de escolha profissional pela formação técnica. A aplicação ocorreu coletivamente em sala de aula, mediante autorização dos representantes da instituição e agendamento prévio de data e horário de aplicação com professores. As respostas dos questionários foram tabuladas e submetidas a tratamento por meio de análise estatística descritiva (distribuição de frequência, percentagens, medidas de tendência central e dispersão). As respostas às questões abertas, em razão de suas especificidades (profissão dos pais, cidade na qual reside, entre outras semelhantes) foram organizadas e analisadas da mesma forma.

Esta pesquisa é fruto do estudo desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado da proponente, primeira autora deste capítulo, sob orientação do segundo autor. As duas fases do estudo foram realizadas mediante aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Os procedimentos utilizados seguiram a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados e Discussão

Os depoimentos dos próprios estudantes de cursos técnicos, de professores e pais de alunos que participaram dos grupos focais e os dados obtidos nos questionários preenchidos pelos alunos ingressantes dos diferentes cursos técnicos do SENAI (Região Sudeste), que incluíram elementos do contexto social desses estudantes, proporcionaram informações significativas para a compreensão do fenômeno em estudo. Destaca-se, nesse sentido, que o processo de escolha profissional, para além dos aspectos subjetivos, é resultado da relação de tais aspectos com o contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido. Considerando a delimitação do presente capítulo, não obstante cada etapa do estudo tenha sido desenvolvida e analisada separadamente no decorrer da pesquisa, como exposto no método, os resultados serão apresentados e discutidos de forma conjunta, com ênfase nos temas que se mostraram mais relevantes para a compreensão da influência dos pais no processo de escolha dos filhos pela formação técnica.

Posição social e atitudes dos pais: influências na escolha pela formação técnica

De modo geral, observou-se que em cursos técnicos de nível médio, no qual constantemente estudantes têm que tomar suas primeiras decisões profissionais ainda muito jovens, a influência da posição social e das atitudes dos pais na escolha de seus filhos pela formação técnica parece ser significativa, principalmente quanto aos alunos adolescentes.

No que diz respeito às características do perfil geral dos estudantes dos cursos técnicos da instituição investigada, os dados revelaram que se tratam de alunos predominantemente do sexo masculino (89,5%), jovens (65%), solteiros (72%) que residem com os pais (56%). Muitos já concluíram o ensino médio (72%) em escolas públicas (56,5%) e estão empregados (67,7%), com renda relativamente baixa (53% com renda que varia entre um e três salários mínimos). Tais características são semelhantes ao perfil do público que frequenta cursos técnicos identificados em outros estudos desenvolvidos sob a mesma temática (Alves, 2015; Basso, 2014; Loponte, 2010; Stefanini, 2008).

Além disso, a escolaridade dos pais e mães da maioria dos alunos participantes desta pesquisa concentrou-se no nível médio ou inferior (74% dos pais e 69,8% das mães). Embora grande parte dos pais desenvolva alguma atividade remunerada, as ocupações mapeadas nos questionários demonstraram ser de baixa complexidade (em relação aos pais, ligadas ao setor produtivo e às mães, ao ambiente doméstico, educação e saúde). Ao analisar essas características, obtidas por meio dos questionários, é possível assinalar uma disposição da situação profissional e educacional parental que pode influenciar as trajetórias profissionais dos filhos, como pontuam em suas pesquisas, Porto e Tamayo (2006); Sobral et al. (2009), Stefanini (2008) e Basso (2014).

A família possui papel significativo na escolha profissional por constituir-se no principal contexto de desenvolvimento e de transmissão de

modelos de referência (Bohoslavsky, 1998; Sobral et al., 2009). Conforme Gonçalves e Coimbra (2007) os pais tendem a transmitir aos filhos seus valores relacionados ao mundo do trabalho, isto é, os valores e dimensões que eles próprios consideram importantes para o sucesso profissional. De acordo com os autores, os pais com níveis socioculturais e econômicos elevados, que compreendem que o sucesso profissional depende da capacidade de autodireção e chefia, tendem a valorizar a autonomia dos seus filhos proporcionando experiências exploratórias voltadas para a competitividade, independência, autossuficiência e assertividade. Já os pais cujos níveis socioculturais e econômicos são mais baixos, que compreendem que o sucesso profissional está associado à autoridade e conformidade, tendem a valorizar as atitudes de obediência e subordinação na educação dos seus filhos, reduzindo as experiências de exploração vocacional e as expectativas de formação e sucesso profissional. A pesquisa desenvolvida por Sobral et al. (2009) corrobora estes aspectos, ao concluir que os jovens filhos de pais empregados manifestam expressivamente mais comportamentos de investimento vocacional que os filhos adolescentes de pais desempregados, isto é, a situação profissional dos pais também contribui para o desenvolvimento vocacional dos filhos.

Em todos os grupos focais realizados, os pais foram mencionados como fator de influência na escolha pela formação técnica, principalmente para os alunos adolescentes. A influência parental, exposta nas discussões dos grupos focais, foi identificada, de modo geral, mediante as categorias que se referem ao apoio e incentivo para escolha e inscrição no curso técnico e, ademais, nas associadas a uma determinação ou exigência de alguns pais que seus filhos frequentem uma formação técnica.

Nos grupos focais realizados com os estudantes, ao serem questionados sobre como seus pais reagiram ao serem comunicados acerca da decisão de fazer um curso técnico, os alunos mencionaram que os pais incentivaram as suas escolhas, levando em consideração o que desejavam fazer, como ilustra a fala de um estudante do curso técnico em Informática do Grupo Focal 1: "O que eles diziam era para eu tomar meu tempo, para eu trabalhar com algo, descobrir a área que eu realmente gosto. Eles sempre consideraram que vale mais a pena fazer algo que eu me interesse do que fazer um curso por fazer".

Além disso, ainda que nenhum aluno participante dos Grupos Focais 1 e 2 tenha mencionado como uma experiência relacionada à sua realidade, os estudantes afirmaram que observam nas suas próprias turmas que existem alunos que frequentam o curso técnico por determinação dos pais. Este foi um aspecto enfatizado no grupo focal realizado com os professores. De acordo com eles, a influência da família pode variar conforme a idade do estudante e, no caso dos alunos adolescentes (14 a 18 anos de idade), reconhecem que existem casos de exigência dos pais em relação à escolha pela formação técnica, conforme relato de um professor do curso técnico em Edificações, participante do Grupo Focal 3: "[...] tem uma boa parcela que às vezes vem [para o curso técnico] porque é mandado pelo pai e pela mãe". Na perspectiva dos professores, a determinação dos pais de que seus filhos frequentem uma formação técnica pode levar o estudante ao baixo desempenho, devido ao

pouco interesse em relação à profissão à qual o curso está relacionado, futuramente podendo, inclusive, resultar na desistência do curso.

Sob este aspecto, ao descrever diferentes formas pelas quais a família pode influenciar o adolescente no processo de escolha profissional, Neiva (2013) afirma que membros da família (um ou ambos os pais, avós, irmãos e até outros parentes) podem exercer pressão para que o jovem escolha uma ou outra profissão. Muitas vezes este membro projeta no jovem a continuidade do seu próprio projeto profissional, ou então a realização de projetos não desenvolvidos ou abandonados. Este comportamento pode gerar insegurança, angústia e sofrimento, impactando no desenvolvimento profissional do jovem como um todo (Neiva, 2013).

Em relação aos alunos adultos, o grupo de professores participantes do Grupo Focal 3 apresentou percepção similar a dos estudantes e dos próprios pais, participantes do Grupo Focal 4: os familiares geralmente apoiam a escolha pela formação técnica. No debate do Grupo Focal 4, os pais enfatizaram a importância de seus filhos fazerem escolhas profissionais relacionadas à área de seu interesse, como afirma a mãe de um estudante matriculado no curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática: "Eu acho assim, que cada um tem que fazer o que gosta. O melhor para si, né? Se os pais orientarem a fazer um curso que ele não gosta, ele não vai para frente".

Os pais dos alunos não apenas consideraram importante que seus filhos procurem fazer uma formação coerente com seus interesses pessoais, mas afirmaram que, depois de manifesto o desejo por parte dos filhos, os incentivaram, fortalecendo a decisão e dando-lhes o apoio necessário. De acordo com Gonçalves e Coimbra (2007), algumas famílias têm procurado assumir as suas responsabilidades no apoio à construção dos projetos profissionais de seus filhos, buscando ter um papel mais ativo neste processo. Conforme afirmam os autores, isso ocorre porque os pais percebem que a qualidade do apoio e o investimento que empreendem no processo de construção dos projetos escolares e profissionais dos filhos, considerando-os parte do projeto da família, impactam a carreira de seus filhos.

Influência dos pais na escolha pela formação técnica: para além das percepções dos filhos

Ainda que nos grupos focais a influência dos pais no processo de escolha dos filhos pela formação técnica tenha sido significativamente mencionada, os itens do questionário que abordavam de maneira explícita este aspecto demonstraram pouca expressividade, obtendo média percentual de 8,7% de indicações dos estudantes que compuseram a amostra (grau de influência moderado, alto ou muito alto). De acordo com Uvaldo e Silva (2010), a escolha profissional refere-se a um momento pontual na vida, resultado de uma análise subjetiva das próprias características do sujeito e da realidade do mundo do trabalho, parte de um processo de construção de um projeto profissional. A noção de projeto contempla a reflexão sobre três aspectos: a situação presente, o futuro desejado e os meios de alcançá-lo. Refere-se então, a uma pessoa que "possa perceber, analisar e compreender sua situação

passada e presente e, a partir dessa leitura, criar um projeto com intenção futura" (Uvaldo & Silva, 2010, p. 33). Isto é, não está completamente determinada pelas circunstâncias, uma vez que a noção de projeto traz a proposta de pensar em meios, ações, para alcançar o futuro desejado. Contudo, a construção desse projeto profissional ocorre numa dada realidade social e, portanto, sofre influência das dinâmicas sociais, tais como: família, escola e os habitus de classe.

O *habitus* exprime um sistema de esquemas individuais socialmente construídos que se expressam em atitudes, pensamentos, gostos, formas de pensamento, aspirações profissionais e sentimentos. Assim sendo, pode ser entendido como disposições interiorizadas (duráveis e transponíveis) que foram adquiridas em condições específicas de socialização e que influenciam, ou até mesmo determinam, o processo de construção de projetos e trajetórias de vida e de trabalho, inclusive as escolhas que possibilitam os projetos (Bourdieu, 1996; Stefanini, 2008). Ao apresentar reformulações da estratégia clínica, Bohoslavsky relativiza a questão da liberdade de escolha, afirmando que esta é determinada por três ou quatro estruturas fundamentais: "a estrutura social, a ideologia, os sistemas de significação e o inconsciente" (Bohoslavsky, 1983, p. 16).

Ao relatar um estudo que desenvolveu com estudantes vestibulandos, Bianchetti (1996) aborda os mecanismos visíveis e invisíveis do processo de escolha profissional. De acordo com o autor, existe uma gama de mecanismos nem sempre visíveis ou admitidos, cujo poder de influência na escolha profissional e na construção do projeto profissional é alto. Entre esses mecanismos, o autor cita os meios de comunicação de massa, que reproduzem imagens de êxito e prestígio em determinadas carreiras, e o sistema educacional, que valoriza determinadas profissões em detrimento de outras. Dessa forma, a história da formação técnica profissional no Brasil, associada à imagem do seu principal público, a quem ela se destina (classes populares), e aos seus objetivos (formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho), deve ser considerada como um aspecto relevante no processo de escolha profissional, ainda que muitas vezes não admitido explicitamente. No que tange à família, a situação profissional e o nível sociocultural e econômico dos pais, como já mencionado, o desejo dos pais que o filho "seja alguém na vida" e a compreensão do que é sucesso profissional são aspectos que condicionam os percursos sociais e profissionais do jovem, conforme indicado pela literatura especializada sobre o tema e discutido nessa pesquisa.

Considerações Finais

Considerando a escolha profissional como parte de um processo que envolve a relação das pessoas com o mundo do trabalho, destacou-se nessa pesquisa o papel dos pais no processo de escolha profissional dos filhos pela formação técnica profissional e, consequentemente, no auxílio à viabilização de projetos profissionais concernentes com seus interesses e propósitos.

De modo geral, as considerações desenvolvidas no presente estudo evidenciam a importância das questões objetivas, tais como o padrão socioeconômico da família, nível de escolaridade e profissão dos pais, para além das questões subjetivas, no processo de influência familiar no processo de escolha dos jovens pela formação em nível técnico. A caracterização dos estudantes permitiu conhecer o perfil dos jovens que optam pela formação técnica do SENAI e de suas famílias, parte essencial da realidade social a que pertencem. De acordo com Ribeiro (2014), a importância de analisar o grupo sociocultural de origem de cada pessoa está na possibilidade de melhor compreender o processo de construção de seus projetos e trajetórias de vida e de trabalho. Do mesmo modo, a realização de grupos focais com professores, pais e com os próprios estudantes que escolheram pela formação técnica possibilitou o conhecimento de diferentes percepções e crenças sobre a influência familiar no processo de escolha, favorecendo uma compreensão mais abrangente sobre este aspecto.

O estudo indicou que o apoio social advindo dos pais para a escolha pelo curso técnico por parte dos filhos pode ser compreendido a partir de suas realidades socioculturais e econômicas e da imagem que se possui sobre a educação técnica profissional. Nessa direção, o apoio dos pais, explícito ou não, tem impactos não apenas no momento que antecede a tomada de decisão por determinada profissão ou sistema de ensino, mas também na permanência no curso e no desenvolvimento de carreira em estágios posteriores. Dessa forma, no que diz respeito ao campo das pesquisas que se dedicam especificamente à compreensão da influência dos pais nos processos de escolha profissional e desenvolvimento de carreira, ressalta-se a necessidade e a relevância do desenvolvimento de estudos, com métodos variados, que levem em consideração os diferentes contextos de ensino presentes na realidade contemporânea e as diferentes formas de influência, desde as mais explícitas e reconhecidas, até as implícitas e frequentemente não reconhecidas (mas tão determinantes, ou até mais, do que as primeiras).

Por fim, há que se pontuar a escassez de estudos científicos sobre esse tema no âmbito da psicologia vocacional no contexto do ensino técnico. Tais investigações, ao proporcionar conhecimentos sobre o processo de escolha por este nível de formação, além de contribuir no aspecto teórico para as áreas da orientação profissional e de carreira (OPC) e da educação, podem fornecer importantes subsídios para intervenções em OPC e para a elaboração e revisão de políticas públicas e organizacionais relacionadas à educação profissional. ■

REFERÊNCIAS

Almeida, F. H. de & Melo-Silva, L. L. (2011). *Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura*. Psico-USF (Impr.), Itatiba, 16(1), 75-85.

Alves, S. C. A. (2015). *Trajetória profissional e projeto de futuro dos alunos das escolas técnicas do Vale do Aço - MG*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia de São Paulo - USP. São Paulo: USP, 172 f.

Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P. & Teixeira, M. A. P. (2012). *O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens*. In M. N. Baptista & M. L. M. Teodoro (Orgs.), Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenções (pp. 135-144). Porto Alegre, RS: Artmed.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo.* Edição revista e actualizada. Lisboa: Edições 70.

Basso, C. (2014). *Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec.* Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFSC. Florianópolis: UFSC, 196f.

Bianchetti, L. (1996). *Angústia no vestibular: indicações para pais e professores.* Passo Fundo: Ediupf.

Bohoslavsky, R. (Org.). (1983). *Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia.* São Paulo: Cortez.

Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica.* 11 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação.* São Paulo: Papirus.

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

Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). *O papel dos pais na construção de trajectórias vocacionais dos seus filhos.* RBOP, São Paulo, 8(1), 1-17.

International Labour Organization. (2016). *Word Employment Social Outlook: trends 2016.* Geneva: ILO.

Loponte, L. N. (2010). *Juventude e educação profissional: um estudo com os alunos do IFSP.* Tese de Doutorado. Educação, História, Política e Sociedade. São Paulo: PUC, 225 f.

Neiva, K. M. C. (2013). *Processos de escolha e orientação profissional.* 2. ed. São Paulo: Vetor.

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

Porto, J. B. & Tamayo, A. (2006). *Influência dos valores laborais dos pais sobre os valores laborais dos filhos.* Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 19(1).

Ribeiro, M. A. (2011). *Orientação profissional: uma proposta de guia terminológico.* In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva. (Orgs.), Compêndio de orientação profissional e de carreira. (1a ed., Vol. 1, pp. 23 - 66). São Paulo: Vetor.

Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado.* Curitiba: Juruá.

SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. (2015). *Institucional: o que é o SENAI.* Portal da Indústria Brasileira. CNI.

Simões, C. A. (2010). *Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores.* In Moll, J. e Cols. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* (pp. 96 – 119). Porto Alegre: Artmed.

Sobral, J. M.; Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2009). *A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes.* RBOP, 10 (1), 11-22.

Stefanini, D. M. (2008). *As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu.* Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas. Pós-graduação em Educação - UFSCar. São Carlos: UFSCar, 184f.

Uvaldo, M. da C. C. & Silva, F. F. da. (2010). *Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais.* In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares. (Orgs.), *Orientação Vocacional Ocupacional.* (2a ed., pp. 31 - 38). Porto Alegre: Artmed.

SITUAÇÕES DE EXPLORAÇÃO EM DOIS MOMENTOS DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Dayane Barbosa[1], Ana Maria Cancian[2], Lucy Leal Melo-Silva[3]

Introdução

Jovens que procuram Orientação Profissional ou Vocacional chegam aos serviços apresentando diferentes condições psicológicas que os mobilizam mais, ou menos, para a tarefa da escolha da carreira. Em intervenções baseadas na estratégia clínica de Bohoslavsky (1971/1991) é possível identificar diferentes situações com níveis distintos de conflitos, que motivam, mais ou menos, o adolescente na tarefa de exploração de lugares desconhecidos (cursos, universitários, profissões e possibilidades de carreira). O adolescente encontra-se em situação de transição para um mundo novo, desconhecido: o mundo adulto. Assim conflitos, ansiedades e mecanismos de defesa se manifestam, como também apontam Bordão-Alves e Melo-Silva (2008); e Dantas e Lima, (2017). Para intervir, há necessidade de um primeiro diagnóstico com o objetivo de verificar as condições de orientabilidade (em analogia ao conceito analisabilidade, possibilidade do cliente aceitar a abordagem interventiva). Trata-se de um momento de exploração.

[1] Psicóloga pela da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). É aluna de Iniciação Cientifica, ex-bolsista PIBIC e FAPESP. *dayanebarbosa.19@gmail.com*

[2] Psicóloga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Atua como psicóloga clínica e orientadora profissional. *anamaria12_13@hotmail.com*

[3] Psicóloga e Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Ministra aulas e orienta pesquisas na Graduação e na Pós-Graduação especificamente no domínio da Orientação Profissional e de Carreira. Membro da ABOP e da IAEVG. Coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional. Pesquisadora CNPq2. lucileal@ffclrp.usp.br.

> *O termo "exploração" é útil, porque sugere a ideia de alguém que penetra num lugar desconhecido. Há adolescentes que "se animam" a ser exploradores e adolescentes que "não se animam". O explorador sabe o que vai explorar e com que equipamento de exploração. Da síntese destes dois fatores surge o conceito de "situação". Bohoslavsky (1971/1991, 69).*

As situações de exploração são determinadas pelo nível de ansiedade, o tipo de conflito e as defesas evidenciadas no comportamento do adolescente, sendo classificadas em quatro tipos de situações: *pré-dilemática, dilemática, problemática* e de *resolução*. Na situação pré-dilemática o adolescente não percebe que precisa ou deve escolher, não se dá conta de que deve explorar para dar continuidade aos estudos. Quando menciona possibilidades de escolha cita várias profissões. Nesta situação ele apresenta defesas do tipo identificação projetiva e ambiguidade. Suas falas na entrevista clínica não denotam preocupação com o futuro. Escolher ainda não é um problema para ele, mas para o entorno. São levados à orientação por algum familiar ou amigo.

Na situação *dilemática* o adolescente percebe que deve fazer algo, sente-se invadido por uma urgência e ansiedade, os conflitos são ambíguos e as defesas são negação, dissociação e a identificação projetiva. Na entrevista clínica ele expressa preocupação porque os colegas estão decidindo e ele ainda não. Relata interesse por algumas profissões e muita confusão, a ansiedade é elevada, pois se não escolhe nunca deixará de ser adolescente e não se separará do ensino médio. Os conflitos se apresentam de maneira ambígua ou ambivalente.

Na situação *problemática* o adolescente mostra preocupação em relação à escolha e as ansiedades manifestam-se em persecutórias ou depressivas, há menos confusão, mais discriminação. Porém, ainda não há integração e as defesas são a projeção, a negação e, às vezes, o isolamento. Suas falas expressam preocupação, consegue problematizar as questões da escolha, avalia vantagens e desvantagens na comparação entre as profissões. Em geral compara duas profissões, cujas características já foram bem pesquisadas. As ansiedades são moderadas.

Por sua vez, na situação de *resolução* o adolescente age em busca de solução para o problema que ele formula, outros problemas de escolha já foram solucionados, isto é, já elaborou a separação do objeto que deixou de lado, ou seja, as escolhas não efetuadas. Nessa situação os conflitos que emergem são ambivalentes e as defesas podem se apresentar sob a forma de regressões esporádicas ou sob a forma de onipotência. Porém, os conflitos são percebidos com maior clareza, assim, encaminha-se para a consecução dos objetivos. Encontra-se em condição de tomar decisão.

Na prática profissional, observações registradas por meio das entrevistas de triagem mostram clientes que buscam orientação profissional em diferentes situações. Tais situações, de maior ou menor engajamento com a tarefa de decisão sobre seu futuro são importantes de serem diagnosticadas para nortear as intervenções e, ao final do atendimento, para o psicólogo/orientador conseguir avaliar, junto com o cliente, os possíveis avanços e as necessidades de novos enfrentamentos que levarão às decisões.

De acordo com Bohoslavsky (1971/1991, p. 49), "a pessoa não é senão o que procura ser". Portanto, o foco do da Orientação Vocacional é o cliente e sua preocupação com o futuro. Para o autor, a relação com o outro, nesse caso o orientador, ajudaria na resolução dos conflitos do cliente nessa busca sobre o que fazer no futuro, ou seja, qual carreira escolher. Dessa forma estes três âmbitos, o Eu (cliente), o Outro (orientador) e o Futuro (profissional) estariam intrinsecamente relacionados no âmbito da Orientação. Conforme destaca Dias (2016), a experiência interpessoal, ou seja, com o outro, promove conteúdos mentais que são significados pelo cliente e que se manifestarão no momento da escolha profissional. Nesse sentido é importante o auxílio do orientador para clarificar as necessidades e os papéis que o indivíduo atribui a sua escolha.

Essas e outras informações, relevantes para o processo de decisão, são obtidas por meio da entrevista clínica, como apontam Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) em um estudo sobre a influência do processo de Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade para escolha de carreira em 63 adolescentes, que participaram de atendimento em um serviço. Nessa investigação, a avaliação em si foi feita por meio da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) de Neiva (1999, 2014). Os referidos autores destacam a utilização da entrevista clínica para a identificação das situações (*pré-dilemática, dilemática, problemática* e de *resolução*, descritas anteriormente), como estratégia de auxílio à equipe na definição do plano de intervenção, foco da referida pesquisa.

Em outro estudo, sobre a trajetória de sete jovens do terceiro ano do ensino médio atendidos em um grupo de Orientação Profissional, Selig e Valore (2008) focalizam a problemática vocacional tanto no início quanto no fim do processo. Nesse estudo, são analisados alguns aspectos do diagnóstico de orientabilidade (Estratégia Clínica) proposto por Bohoslavsky (1971/1991), dentre eles o momento em relação ao processo de decisão, as ansiedades predominantes e a situação quanto à escolha. Notou-se que houve uma evolução dos jovens no sentido de identificarem suas angústias e ansiedades e lidarem com elas a fim de efetuarem uma escolha mais autônoma e consciente. Nesse estudo, no início da intervenção, um adolescente estava na situação pré-dilemática, dois na dilemática e quatro na problemática. Ao final dos encontros, uma adolescente continuou na fase dilemática, três na problemática e três na de resolução, ou seja, houve uma evolução na dinâmica dos conflitos e ansiedades favorecendo o enfrentamento da ansiedade e viabilizando as decisões de carreira.

Assim, a forma como o adolescente vivencia os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico vai definir boa parte do processo de escolha, que pode ser facilitado ou dificultado. Identificar a situação vivenciada pelo orientando poderá ser útil para a intervenção e para reflexões ao final do atendimento.

O diagnóstico e a avaliação da pessoa, incluindo seu meio social, é essencial para o planejamento terapêutico, como destaca, Levenfus (2010). Avaliar a pessoa (em suas dimensões psicológicas) e em seus problemas é útil

para a definição das estratégias de intervenção e para a avaliação de programas e serviços, como aponta Melo-Silva (2011). A avaliação psicológica em processo de orientação profissional também é destacada por Ambiel (2016, p. 114), como um "amplo procedimento técnico de coleta e integração de informações sobre o funcionamento de alguém". Além destas avaliações, necessárias e relevantes, propõe-se neste estudo focalizar a situação na qual o cliente se encontra quando busca (ou é levado) à orientação, ou seja seu funcionamento de partida. Esse diagnóstico também é relevante para a intervenção, dele depende o estabelecimento do vínculo do cliente com: (a) a tarefa da escolha, (b) com o profissional da orientação, e (c) com os demais integrantes de um grupo, se for o caso. E, ainda, é relevante para a solução da problemática da escolha da profissão, e consequentemente um passo relevante na construção da carreira.

Portanto, compreender as diferenças das situações dos jovens no início e ao término do processo possibilita a avaliação inicial e processual foco deste capítulo. Melo-Silva, Oliveira e Coelho (2002) em um estudo sobre a influência do processo de Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade para escolha de carreira em 63 adolescentes, que participaram de atendimento em Orientação Profissional, destacam a utilização da entrevista clínica para a identificação das situações dos adolescentes, como estratégia de auxílio à equipe na definição do plano de intervenção. Na referida pesquisa, a avaliação em si foi feita por meio da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) de Neiva (1999, 2014).

Alguns estudos utilizam fundamentos da estratégia clínica para a identificação das situações (*pré-dilemática, dilemática, problemática* e de *resolução*) dos clientes com o objetivo de planejar e avaliar a intervenção em Orientação Profissional. A estratégia clínica também foi base de um estudo de Bordão-Alves e Melo-Silva (2008). Nesse estudo de caso, com um adolescente de 17 anos do terceiro ano do ensino médio atendido em um serviço de orientação profissional do interior de São Paulo, o foco foi a (i)maturidade e a falta de engajamento do participante no processo interventivo. Na discussão dos resultados as autoras destacam a situação em que o cliente se encontrava –a *pré-dilemática*– motivo pelo qual explicitam o não engajamento na tarefa da escolha e nem na própria intervenção. Outro estudo sobre a trajetória de sete jovens do terceiro ano do ensino médio atendidos em um grupo de Orientação Profissional, Selig e Valore (2008) focaliza a problemática vocacional tanto no início quanto no fim do processo. Nesse estudo, são analisados alguns aspectos do diagnóstico de orientabilidade, segundo Estratégia Clinica de Bohoslavsky (1971/1991). Um dos aspectos focaliza o processo de decisão, as ansiedades predominantes e a situação quanto à escolha, concluindo que houve evolução dos jovens no sentido de identificarem suas angústias e ansiedades e lidarem com elas a fim de efetuarem uma escolha mais autônoma e consciente. No início da intervenção, um adolescente estava na situação pré-dilemática, dois na dilemática e quatro na problemática. Ao final dos encontros, uma adolescente continuou na fase dilemática, três na problemática e três na de resolução, ou seja, houve uma evolução na dinâmica dos conflitos

e ansiedades favorecendo o enfrentamento da ansiedade e viabilizando as decisões de carreira. Conseguindo reconhecer a situação (*pré-dilemática, dilemática, problemática* e de *resolução*) na qual se encontra o adolescente o orientador poderá planejar melhor o processo de intervenção que poderá auxiliar o cliente na resolução de seus conflitos e demandas específicas.

Assim, este estudo foi delineado objetivando analisar exclusivamente as situações de exploração em que cada adolescente se situava no processo da tomada de decisão de carreira, em uma amostra que procurou um Serviço de Orientação Profissional, e participou de um grupo. Os registros foram obtidos em dois momentos específicos: na entrevista inicial e na entrevista de meio do processo de intervenção. A expectativa das autoras é contribuir com reflexões sobre o diagnóstico de tais situações e como elas constituem indicadores interessantes para a avaliação do grau de engajamento do cliente na tarefa de escolha do curso universitário. Como o estudo foi desenvolvido no contexto de um serviço-escola de um curso de Psicologia, essa informação é considerada relevante tanto para o estagiário e o supervisor, em termos de diagnóstico inicial com fins de planejamento, quanto para avaliação processual da intervenção.

Método

Universo do estudo

O Serviço de Orientação Profissional (SOP) é um serviço-escola de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Ele se destina ao atendimento de adolescentes e adultos com dificuldade em relação à escolha da carreira, expressa nesse contexto por escolha do curso universitário na maioria dos casos. Os atendimentos são realizados por estagiários de último ano do curso de Psicologia e normalmente acontecem em 12 sessões, incluindo as entrevistas de início, meio e fim de processo. Cada sessão tem duas horas de duração na modalidade grupal, ou 50 minutos na modalidade individual. A intervenção desenvolvida baseia-se no referencial clínico-operativo, com aportes de Pichon-Rivièri (1998), para a coordenação dos grupos, de Achtnich (1991) para a avaliação dos interesses e de Bohoslavsky (1971/1991) para as considerações sobre a estratégia clínica individual ou grupal.

A Orientação desenvolvida no SOP focaliza as temáticas relacionadas a/ao: autoconhecimento, escolha, escola e estudos, vestibular, transformações do mundo do trabalho, informações sobre as profissões e realidade educacional. Todos os usuários do SOP são entrevistados no início de processo e os dados são registrados no roteiro de triagem, de onde foram obtidas as informações correspondentes às situações (*pré-dilemáticas, dilemáticas, problemáticas* e de *resolução* iniciais dos participantes. Por volta da sexta ou sétima sessão são realizadas entrevistas individuais de meio de processo e observa-se qual o progresso do adolescente em relação à situação inicial. O mesmo procedimento é realizado no final da intervenção apresentando um fechamento das questões trazidas por cada participante e suas percepções.

Assim, os registros destes momentos no processo constituem a base de dados deste estudo.

Participantes

A amostra foi constituída por 15 usuários (53,3% do sexo masculino) que frequentaram a modalidade grupal de intervenção ofertada pelo Serviço de Orientação Profissional, realizada no primeiro semestre de 2017. Os valores descritivos correspondentes à faixa etária, ano escolar e tipo de escola dos participantes são exibidos na Tabela 1.

Observa-se que a maioria dos adolescentes tinham 16 anos (53,3%) e cursavam o 2º ano do ensino médio (53,3%), sendo provenientes em grande parte da rede de ensino particular (86,7%).

TABELA 1
Estatística descritiva correspondente às variáveis idade, escolaridade e tipo de escola

Idade	n (%)	Escolaridade	n (%)	Tipo de Escola	n (%)
15	4 (26,7%)	1° EM	1 (6,7%)	Particular	13 (86,7%)
16	8 (53,3%)	2° EM	8 (53,3%)		
17	2 (13,3%)	3° EM	4 (26,7%)	Pública	2 (13,3%)
18	1 (6,7%)	E.M.C	2 (13,3%)		

Procedimento de análise de dados

Por meio de entrevistas clínicas foram registradas informações sobre a configuração da dúvida dos jovens atendidos. Uma pergunta específica sobre a dúvida é parte do roteiro semiestruturado utilizado na entrevista de triagem. Nela o cliente informa se sua dúvida é em relação a várias profissões, a algumas profissões, a duas profissões ou a busca do serviço tem por objetivo confirmar uma possível a escolha. A seguir o entrevistador, com base nas demais informações obtidas na entrevista inicial, avalia e registra a situação (*pré-dilemática, dilemática, problemática* ou de *resolução*) de cada adolescente, como descritas anteriormente. Na entrevista de meio de processo com base nos conteúdos registrados foram feitas as classificações do segundo momento.

As categorias de análise correspondem às denominações das situações, reunindo falas e expressões típicas de cada situação, como descrito anteriormente. Alguns exemplos de situações são descritos a seguir objetivando ampliar a compreensão dos tipos de situações. Na situação *pré-dilemática*, o jovem afirma não ter problemas. Na situação *dilemática* os adolescentes "se confundem e, na realidade, quando falam de carreiras, estão falando de matérias; quando falam de matérias estão falando de profissões; quando falam de professores, estão falando de pais, etc". (Bohoslavsky, 1971/1991, p.70).

Na situação *problemática* formula posições dicotômicas, sobre um profissão que gostaria mas não traria dinheiro em contraposição a outra que daria dinheiro, mas não muito prazer (Melo-Silva, Santos, Palma, & Duarte, 2007). E, ainda, falam, por exemplo, "essa profissão agrada a meus pais, mas eu gosto dessa outra", "sei o que gosto, mas não sei em qual curso vou prestar vestibular". "Sei o que gostaria, mas não passaria no vestibular". Na situação de *resolução*, em geral, a escolha apresenta-se definida, porém em algum momento a decisão pode ser colocada em cheque. Segundo Bohoslavsky "é natural que se sinta mal e queira, a todo custo, voltar a uma situação anterior de dependência, porque se deu conta de que seu destino é escolhido por ele mesmo" (Bohoslavsky, 1971/1991, p.71).

Definidas as classificações dos clientes nas situações correspondentes, os dados foram organizados e tratados no programa estatístico IBM SPSS - versão 22. Foram realizadas estatísticas descritivas das frequências das situações no início e meio de processo. A fim de saber se as diferenças entre as situações no início e fim da intervenção eram significativas realizou-se o teste de Wilcoxon. Os dados são apresentados a seguir.

Resultados e Discussão

A Tabela 2 mostra as situações dos adolescentes atendidos no grupo quando realizaram a entrevista clínica de início do processo.

Pode-se observar que a maior parte dos adolescentes se encontrava na situação *pré-dilemática*, não percebendo claramente precisar fazer uma escolha. A preocupação com a escolha é de outras pessoas. Segundo Bohoslavsky

TABELA 2
Estatística descritiva referente às situações no início do grupo

Situação Inicial	Frequência	Porcentagem
Pré-Dilemática	5	33,3
Dilemática	3	20,0
Problemática	3	20,0
Resolução	4	26,7
Total	15	100,0
18	1 (6,7%)	E.M.C

(1971/1991), os jovens que buscam Orientação Vocacional em sua maioria chegam no momento de entrevista com certa imaturidade, tendo dificuldade em reconhecer o que se espera dele e até mesmo o motivo da procura, características típicas da situação *pré-dilemática*. Para o referido autor, na entrevista clínica é possível observar certa ansiedade, falas curtas e diretas e quase sempre o motivo da procura de orientação é resultado da "vontade dos pais". É aquele jovem que é levado por outros para o atendimento, pelos

pais, algum familiar ou amigos. Não há espontaneidade e independência na busca da orientação, típicas de um indivíduo cujas vontades e angústias não são percebidas como deles, mas sim como demanda de um outro, externo a si mesmo. Tais características, foram observadas em 33% dos participantes deste estudo. No início do processo essa informação forneceu pistas para as psicólogas ofertarem atividades que ativassem o dilema (situação: *dilemática*), que pode gerar angústia mas é necessária para o aprofundamento na busca de informações realistas e fidedignas, para, posteriormente, avançarem rumo à problematização (situação: *problemática*), que permite decisões autônomas.

Quanto aos valores correspondentes a cada situação na entrevista de meio de processo, elas são exibidas na Tabela 3. Deve-se enfatizar que, nesse momento, as situações (*pré-dilemática, dilemática, problemática* ou de *resolução*) novamente foram inferidas por meio do diálogo com os participantes.

TABELA 3
Estatística descritiva referente às situações no meio do processo

Situação Inicial	Frequência	Porcentagem
Problemática	4	26,7
Resolução	11	73,3
Total	15	100

Observa-se na Tabela 3 que, embora o grupo esteja ainda no meio da intervenção, as situações *pré-dilemática* e *dilemática* não aparecem mais. Pode-se inferir que o processo de orientação estaria resultando eficaz na mudança da situação a caminho da escolha da carreira. As ansiedades, embora ainda presentes, são melhor administradas, tornando os clientes mais conscientes das dificuldades que enfrentarão para a execução das tarefas de desenvolvimento vocacional esperadas nessa etapa da vida. Assim, todos os participantes evoluíram, chegando à situação *problemática* (26,7%), sendo que a maioria, ou seja, 11 (73,3%) entre 15 participantes encontravam-se na situação de *resolução*. Ambas as situações – *problemática* e de *resolução* – são consideradas de bom prognóstico para o processo de decisão, denotando condição de realização de escolhas conscientes e autônomas.

Além disso, por meio do teste de Wilcoxon, observou-se que houve diferença significativa entre as situações registradas nas entrevistas de início e de meio de processo ($p<0,01$), levando a concluir que a intervenção propiciou avanços nas fases de exploração vocacional e de definição da escolha. Conforme referencial da estratégia clínica de Bohoslavsky é esperado que durante a intervenção o jovem consiga elaborar suas angústias e conflitos, reconhecendo-as e com isso tomando decisões mais conscientes e autônomas, como se espera de intervenções psicodinâmicas e em outros referenciais. Com a escolha encaminhada o/a jovem acredita ter conseguido liberdade, apoio e permissão para enfrentar o futuro, assumindo o protagonismo de suas vidas.

Considerações finais

Assim como apontado por Selig e Valore (2008), nota-se neste estudo que há uma crescente evolução no engajamento e comprometimento do jovem durante o processo de orientação. Essa mudança na situação por meio compreensão e resolução dos conflitos, cujo resultado é uma postura mais autônoma, se aproxima das ideias da orientação profissional em uma perspectiva mais psicodinâmica, como a utilizada por Bohoslavsky (1971/2015) e de outras abordagens que também têm como objetivo a proatividade. O avanço observado não envolve apenas uma transição das situações do processo de escolha, mas também no maior autoconhecimento do indivíduo e na forma como o adolescente lida com seus conflitos e ansiedades relacionadas.

No que se refere ao orientador, ter o conhecimento técnico da intervenção em Orientação Profissional na abordagem clínica é essencial para o planejamento e a avaliação da atuação com vistas ao atendimento às necessidades dos clientes e situações específicas. Além disso, possibilita o entendimento de como o adolescente situa-se e compreende a si nesta etapa do ciclo vital. Assim, os achados deste estudo vão ao encontro do que foi apresentado por Melo, Silva e Coelho (2002) quando afirmam que a identificação da situação em que os adolescentes se encontram no início do processo, favorece a elaboração da intervenção mais bem direcionada e efetiva. O que pode ser concluído a partir da observação dos avanços dos participantes. Tais constatações também corroboram ideias de Bohoslavsky (1971/1991) acerca do processo de orientação na construção da identidade vocacional, no sentido de que esses adolescentes estão fazendo uma escolha ajustada. Seriam essas intervenções embasadas no esclarecimento sobre os limites do cliente e seus conflitos, visando a resolução e consequente escolha.

A partir destes achados pode-se destacar pistas para novas investigações que considerem variáveis como idade, série escolar, sexo e procedência escolar, entre outras. Destaca-se neste estudo a relevância de compartilhamento de questões de investigação que emergem da prática e dialeticamente retroalimentam a intervenção, que por sua vez, geram novas indagações à pesquisa. ■

REFERÊNCIAS

Achtnich, M. (1991). *O BBT - Teste de Fotos de Profissões: método projetivo para a clarificação da inclinação profissional.* (J. Ferreira Filho, Trad.). São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

Ambiel, R. A. M. (2016). *Avaliação psicológica em processos de orientação profissional e de carreira.* In R. S. Levenfus (Org.), Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos (Cap. 7, pp. 114-125). Porto Alegre: Artmed.

Bohoslavsky, R. (1991). *Orientação vocacional: a estratégia clínica.* (8ª ed., J. M. V. Bogart, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Obra original publicada em 1971).

Bordão-Alves, D. P. & Melo-Silva, L. L. (2008). *Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: Uma abordagem psicodinâmica.* Avaliação Psicológica, 7(1), 23-34.

Dantas, G. O. & Lima, T. C. L. (2017). *Orientação Vocacional de Adolescentes em Situação de Escolha Através da Abordagem Clínica de Rodolfo Bohoslavsky.* Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 14, 5-21.

Dias, M. L. (2016). *Família, Identidade, Subjetividade e Escolha Profissional.* In R. S. Levenfus (Org.), Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos (Cap. 8, pp. 126-134). Porto Alegre: Artmed.

Levenfus, R. S. (2010). *Orientação Vocacional ocupacional: Abordagem Clínica Psicológica.* In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares. Orientação vocacional ocupacional (2a ed., Cap. 9). Porto Alegre: Artmed.

Melo-Silva, L.L. (2011). I*ntervenção e Avaliação em Orientação Profissional e de Carreira.* In M. A. Ribeiro & L.L. Melo-Silva (Org.). Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção. (Vol. 2, 1a ed, Cap. 4, pp. 155-192). São Paulo: Vetor.

Melo-Silva, L. L., Oliveira, J. C. & Coelho, R. S. (2002). *Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão.* PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, 3 (2), 44-53.

Melo-Silva, L. L.; Santos, M. A.; Palma, S. P. V.; Duarte, C. V. (2007). *Felicidade sob medida: expressão da ideologia no processo de orientação profissional.* In: Delba Teixeira Rodrigues Barros; Mariza Tavares Lima. (Org.). Escolha e inserção profissionais: desafios para indivíduos, família e instituições. 1ed. São Paulo: Vetor, v. 3, pp. 157-180.

Neiva, K. M. C. (1999). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP).* São Paulo: Vetor.

Neiva, K. M. C. (2014). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP).* 2ª. ed. São Paulo: Vetor Editora.

Pichon-Rivière, E. (1998). *O processo grupal.* São Paulo: Martins Fontes.

Selig, G. A. & Valore, L.A. (2008). *Orientabilidade ao longo de um processo grupal com adolescentes: Relato de uma experiência.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(2), 127-140.

SAIR DE CASA PARA ESTUDAR: DESAFIOS DE ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Raquel Flores de Lima[1], Adriana Malheiros Sacramento[2], Ana Cristina Garcia Dias[3]

Introdução

A saída da casa dos pais é um evento marcante para aqueles que deixam suas famílias de origem com o intuito de estudar em outra cidade. Essa experiência de sair de casa é percebida essencialmente de dois modos pelos estudantes: como algo difícil, em virtude de se sentirem sozinhos, mas também como algo importante, devido à independência conquistada. A perda do contato cotidiano com as figuras parentais traz novas exigências, especialmente o desenvolvimento de um maior senso de "cuidar de si", de ter responsabilidade por si mesmo (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira,2008).

De fato, a saída de casa para estudar é o início de uma nova etapa que marca a sua independência. Para alguns, é a primeira vez que deixam a sua casa e se afastam dos amigos de sempre. Isso pode implicar em ter que adotar novas atitudes e responsabilidades, para as quais os estudantes podem ainda não estar preparados. Diferentes questões e conflitos podem surgir em decorrência desse evento. No âmbito pessoal, por exemplo, encontram dificuldades em estar em um ambiente novo, em novos relacionamentos interpessoais,

[1] Psicóloga, graduada pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *quel_fl@yahoo.com.br*

[2] Psicóloga, graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *adriana.msacramento@gmail.com*

[3] Psicóloga, Doutora em Psicologia Universidade de São Paulo (USP), Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *anacristinagarciadias@gmail.com*

e na convivência com pessoas desconhecidas. No âmbito acadêmico as dificuldades referem-se à necessidade de maior organização da rotina, maior nível de exigência nos estudos. No âmbito social, as dificuldades podem estar associadas à necessidade de conhecer a nova cidade, a nova escola e integrar-se neste novo ambiente, no qual se deve fazer novos amigos e conhecer novos professores (Araújo et al., 2016; Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005; Machado, 2007; Reason, Terenzini & Domingo, 2006).

Ao se tornar usuário da moradia estudantil, o adolescente se afasta de sua rede social de origem, e passa a dividir um espaço que passa a ser o seu lar. Este também será o lar de tantos outros estudantes inicialmente desconhecidos. Embora adquiram o direito de morar no local onde estudam, este local impõe novos e diferentes desafios quanto à adaptação dos estudantes, em todos os sentidos (Osse & Costa, 2011).

Além disso, cabe lembrar que o próprio período da adolescência é um momento de transição entre a infância e a vida adulta, sendo caracterizado por mudanças em diversos domínios do desenvolvimento humano. É uma fase que implica perdas, por representar um processo de distanciamento dos comportamentos e privilégios característicos da infância, ao mesmo tempo em que acontecem novas aquisições no âmbito biopsicossocial, que capacitam o indivíduo a assumir novos deveres e direitos, além dos papéis sociais característicos da vida adulta.

As instituições de ensino devem propiciar condições favoráveis ao processo de formação e integração dos estudantes, visto que muitos deles dependem das medidas adotadas por essas instituições para garantirem a sua adaptação e permanência no processo de formação acadêmica. Esse conjunto de medidas que visam promover o apoio ao estudante denomina-se assistência estudantil. Alguns dos serviços comumente disponibilizados são os restaurantes universitários, as diversas modalidades de bolsas-auxílio, as formas de auxílio de transporte, os serviços de saúde e as moradias estudantis. Estas ações de assistência representam, em inúmeros casos, a principal alternativa para esses estudantes concluírem sua formação (Garrido, 2012). No entanto, algumas instituições propiciam ainda serviços de apoio psicológico aos estudantes, buscando oferecer outras formas de suporte psicológico e pedagógico que favoreçam à integração e permanência do estudante nas instituições de ensino (Santos, Souto, Silveira, Perrone & Dias, 2015).

Este estudo busca compreender como os adolescentes que saem de casa para estudar em escolas técnicas profissionalizantes em outra cidade se adaptam às novas exigências colocadas por esta situação, tentando identificar os fatores que facilitam e dificultam sua adaptação escolar. Essa é uma realidade que ainda carece de pesquisas, tendo em vista que a maioria dos estudos enfoca a integração e permanência dos estudantes na universidade (Credé & Niehorster, 2012; Feldt, Graham & Dew, 2011; Igue, Bariani & Milanesi, 2008; Teixeira et al., 2008), não tendo sido localizado nenhum estudo que trate do tema no ensino médio no Brasil.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 12 estudantes de ambos os sexos (6 meninas e 6 meninos), com idades entre 15 e 17 anos, provenientes das turmas de 2º ano de três cursos técnicos integrados ao ensino médio (Administração, Agropecuária, Manutenção e Suporte em Informática), de um Instituto Federal de Educação, situado em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. Observou-se o critério de saturação das informações para determinar o tamanho da amostra.

Procedimentos e instrumentos

Os objetivos e procedimentos, bem como as questões éticas da pesquisa foram discutidas com os responsáveis institucionais bem como aos participantes do estudo. Obteve-se uma lista de alunos que se encontravam no 2º ano do ensino médio, que residiram no 1º ano de curso na moradia estudantil e que continuavam residindo nessa moradia no ano da realização da pesquisa. Foram constituídas duas listas (uma masculina e uma feminina) dos possíveis participantes. Foi sorteada a amostra provável para participação no estudo, com igual número de participantes para ambos os sexos. Foi realizado o contato pessoalmente com cada possível participante sorteado na instituição em que estudavam. Todos participantes contatados aceitaram participar do estudo. Uma entrevista semiestruturada foi agendada com cada participante no local e horário de conveniência para o participante.

A entrevista semiestruturada permite o aprofundamento de aspectos que emergem ao longo da entrevista, que não estavam previamente planejados no roteiro (Fraser & Gondim, 2004). A entrevistas abordou os seguintes temas: a escolha do curso, o processo de decisão de trocar de cidade para estudar, a experiência de sair de casa e morar na casa estudantil, as dificuldades e fatores promotores de adaptação escolar ao curso técnico profissionalizante durante o ensino médio. Elas foram gravadas e transcritas para análise posterior. O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria. Todos os nomes dos participantes foram trocados, por questões éticas.

Análise das informações

As entrevistas transcritas foram submetidas à análise de conteúdo temática, que consiste em um método de descrição literal do conteúdo manifesto, para sua posterior categorização (Bardin, 2010). Nesse estudo, serão apresentados os fatores que facilitam e dificultam o processo de adaptação ao ensino técnico profissionalizante identificados por esse estudo. Destaca-se que esse trabalho é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora (Flores, 2016). Na apresentação dos resultados foram priorizados os excertos integrais dos estudantes, ao invés das unidades de sentido, pois eles oferecem o contexto no qual eles foram produzidos, e demonstram a relação entre esses fatores que dificultam e facilitam o processo de adaptação.

Resultados e discussão

A primeira categoria indica como o próprio processo de escolher estudar em outra cidade já é difícil para esses estudantes. As demais categorias tratam propriamente dos fatores que facilitam e que dificultam o processo de adaptação ao ensino médio técnico, quando se sai de casa para estudar.

Dificuldades da escolha de estudar em outra cidade

A análise revelou que entrar na escola técnica concomitantemente ao ensino médio é uma decisão difícil de ser tomada, que requer reflexão, pois traz uma série de mudanças pessoais aos estudantes, especialmente relacionadas à aquisição de novas responsabilidades e ao desenvolvimento de um projeto profissional/futuro. Observe o depoimento obtido sobre esse processo:

> *Ah, é uma escolha nem sempre fácil, pelo menos pra mim não foi, eu nunca tinha ficado tanto tempo longe de casa (...) Essa decisão de sair de casa com esta idade, de encarar morar longe dos meus pais eu demorei pra tomar, fiquei bastante tempo pensando até me decidir, mas pensei que essa experiência seria boa pra mim, que iria me preparar para meu futuro, que era um curso bom e que valeria a pena qualquer esforço e daí eu vim. (Augusto, 15 anos)*

Vale lembrar os fatores que facilitam ou que dificultam o processo de adaptação ao ensino médio técnico não são estanques, mas atuam em conjunto e dependem da percepção e das vivências dos próprios jovens sobre os mesmos, sendo que um mesmo fator pode ser percebido de diferentes formas. As dificuldades não são necessariamente percebidas como negativas.

> *Para mim, vindo pra cá eu fico 24hs por dia em contato com pessoas. Eu gosto de pessoas. Daí, eu acredito que a gente adquire uma forma melhor de lidar com a sociedade, quando a gente tá no meio de pessoas estranhas, que a gente não sabe o que fazer. Daí, a gente vai aprendendo com os erros, aprendendo com as dificuldades, e também com as conquistas. (...) foi positivo esse primeiro ano, tirando o fato das aulas, que é puxado, exige bastante da gente. Ano passado, eu passei mais trabalho, quase rodei; mas me serviu pra mim ver que necessitava me dedicar mais, eu vim pra cá pra estudar, né. (Anderson, 16 anos).*
> *Lembrei do primeiro dia aqui, a primeira hora que eu entrei lá no quarto, foi aquela coisa, o primeiro dia que eu vim fazer a prova eu pensei: 'como isso aqui é grande...nossa'. Eu nunca tinha entrado num colégio tão grande assim. O meu colégio era pequeninho, mas era muito bom, com bastante diversidade de coisas e atividades. Mas, foi aquela coisa toda: como é grande, como é legal aqui, como é bonito. Daí, comecei com aquela animação toda, aí depois que eu fui aprovada, o dia de eu vim pra cá já fiquei com aquele nervosismo de tu chegar primeiro dia. Ai eu lembro que...tá, eu entrei no quarto assim, eu fiquei só observando, aquele reconhecimento do*

espaço, que eu pensei que eu tinha que me adaptar, que eu ficaria um bom tempo ali. (Andressa, 15 anos)

Fatores facilitadores da adaptação

Os laços emocionais com os colegas, as relações estabelecidas com outros adolescentes na moradia estudantil, as relações com os professores e demais servidores da instituição, o incentivo e apoio dos pais, a qualidade do ensino, a perspectiva de maior autonomia e de profissionalização, as bolsas de estudo e as atividades extracurriculares são fatores importantes que facilitam a adaptação destes estudantes. Os relatos a seguir ilustram os tópicos mencionados:

O pessoal do CAE (Coordenação de Assistência Estudantil) eles têm bastante cuidado conosco aqui. Por exemplo, se eu quero sair fim de semana, eu tenho que assinar um livro de registros. Não é obrigado, mas é melhor, porque é uma segurança que meus pais têm pra, se eles ligarem, saber onde é que eu fui. (...). Outra coisa que me marcou de bom foi que eu conheci bastante pessoas, conheci várias amigas, a gente era muito unida ali dentro do quarto então se tinha um momento que todo mundo tava afim de ouvir música, fazer festa assim, a gente colocava som meio alto e todo mundo cantava e participava, todo mundo ria. Então era muito bom assim, ver todo mundo feliz ou, sei lá, alegre. De bom também foi poder ajudar os outros, eu sempre gostei disso, então se eu pude ajudar algumas pessoas aqui, isso foi bom pra mim. (Ana, 15 anos)

Eu queria muito, sabia que era longe, mas eu queria muito, porque eu nunca tinha saído sozinha de casa assim né, mas meus pais sempre confiaram em mim...daí meu pai sempre me dizia, lá vai ter tantas coisas assim, e tantas outras também, vai depender de ti...as escolhas é a gente que faz. (Aline, 15 anos)

Teve um monte de coisas que eu aprendi. Eu acho que eu nunca imaginei que eu ia conseguir chegar onde eu cheguei. Eu, na primeira semana, pensei em desistir. E eu acho que o que mais me marcou foi a força da minha mãe. Porque a minha mãe, ela nunca me apoiou de vir pra cá, ela dizia que eu tinha que ficar em casa. E tipo, ela me apoiou muito, quando ela viu que isso aqui era o melhor pra mim. Ela percebeu que eu precisava passar por esta experiência, e hoje eu agradeço ela por esta oportunidade. (Amanda, 16 anos)

Escolhi a moradia porque ali tu está bem seguro, tem câmera, tem guarda, dá pra ti acordar mais tarde, é só se arrumar e tomar café, já estamos aqui dentro da escola, não precisa se deslocar longe para ir para aula. E tem também as regras, que acho importante para nossa formação [...] tem lavanderia que lava as nossas roupas, a gratuidade, a limpeza do nosso quarto que tem as tias que limpam, são muitas as vantagens de se estar na moradia. (André, 17 anos)

O que me mantém aqui é o bom ensino que a gente tem; pra quem quer algo melhor pro futuro, aqui é um bom lugar. E eu dei prioridade aos meus estudos, sei que isso é importante. (Augusto, 15 anos)

Ah o cara fica tipo preocupado, daí não sabe muito bem o que vai fazer nos primeiros dias pra aguentar. Daí, eu procurei conhecer os outros, conversar e ficar amigo e sair com os outros, andar por ai, não ficar só parado no quarto. Se fica só parado fica o tempo todo pensando em casa, daí se o cara sai esquece um pouco". (Alan, 16 anos)

Fatores que dificultam a adaptação

Por outro lado, a saudade de casa, a carga horária extensa, o número elevado de disciplinas, a falta de privacidade na moradia estudantil, as dificuldades de convivência, algumas facilidades encontradas na casa paterna e as novas regras estabelecidas na moradia estudantil são fatores que dificultam a adaptação. Os excertos a seguir revelam como essas dificuldades foram percebidas pelos entrevistados.

Ficar longe da família eu acho que é a maior dificuldade que a gente acaba enfrentando aqui, e a dificuldade na estrutura do curso, assim pra acompanhar tudo. Como é técnico integrado ao ensino médio tem as disciplinas do médio e do técnico. É bem puxado. Exige bastante da gente que era acostumado a estudar só em um turno e num nível de exigência bem menor, até se organizar a gente passa trabalho, é cansativo. (Augusto, 15 anos)

Foi bom, eu gostei de sair de casa, só que eu não gostei por um lado que morar em doze num quarto não é que nem tá em casa assim... silêncio pra dormir, silêncio pra estudar, é tudo mais difícil. É tudo diferente, tem que aprender a conviver com gente que a gente nunca viu antes, com cultura diferente, jeito de falar, hábitos diferentes. (Antônio, 16 anos)

A chegada no primeiro ano assim de quem tem mais dificuldade nas notas, em aprendizagem (Anelise, 15 anos)

Dividir o quarto com muitas pessoas não é fácil, tem gente que não se dá conta. É muito espaçosa. Deixa as coisas espalhadas, como se pudesse tomar conta de todo espaço, só que se só uma toma conta, todas as outras ficam sem espaço, é complicado". (Aline, 15 anos)

Eu odiava dividir as minhas coisas, eu fui obrigada, porque eu era acostumada em casa. Era o meu canto, era meu, foi um baque pra mim, até aceitar essa mudança, que pra mim foi radical. (Amanda,16 anos)

Quando esse ano entraram meninas novas no nosso quarto, eu me imaginei, porque eu lembrei de mim, o que eu passei e eu tentei ajudar elas. No outro quarto também tinha meninas que choravam lá, eu ficava deses-

perada por elas, porque eu queria ajudar, falar com elas, eu lembrava de mim". (Alice, 15 anos)

Cheguei a pensar em ir embora por causa da quantidade de matérias. Da pressão sentimental que eu estava tendo, porque no tempo que eu estava livre, eu pensava: 'O que será que estão fazendo em casa? O que eu iria estar fazendo se eu estivesse em casa?'. E daí aquilo começava a tomar conta de mim. Eu tive crises de choro, de querer dormir o tempo inteiro, de não querer ficar dentro do quarto. De ficar muito mal mesmo. E o que eu fiz, foi não mostrar para minha família que eu estava desse jeito [...] lá pra casa estava tudo bem, eu estava bem, eu estava passando um pouco de dificuldade, mas eu preferi não contar, porque se não eles iriam querer me tirar daqui. Eu achei que fosse ser difícil pra eles também, como estava sendo difícil pra mim, eu não queria causar uma coisa maior. (...) Às vezes, se faltava alguma coisa prá comer fora dos horários do refeitório, acho que isso marcou bastante, o choro pela saudade, o dormir tarde... (Ana, 15 anos)

Os depoimentos encontrados nesse estudo descrevem informações semelhantes às encontradas na pesquisa realizada por Morais, Leitão, Koller e Campos (2004), com alunos do ensino médio de uma Escola Técnica Federal no Rio Grande do Norte. Nesta pesquisa, os alunos entrevistados atribuíram um valor positivo a experiência de morar em uma moradia estudantil, em virtude, sobretudo, a possibilidade de conviver com pessoas diferentes e com a qualidade do ensino ofertado. Cervinski e Enricone (2012), em um estudo realizado com adolescentes após deixarem a casa de seus pais, também encontraram que os jovens se sentiam mais independentes, e descreviam ter alcançado um maior grau de maturidade devido a experiência de ter saído de casa para estudar. Por outro lado, também descrevem diferentes dificuldades, como aquelas relatadas nesse estudo, como na gestão do tempo, na organização e na tomada de decisões. Esses aspectos são desencadeadores de sentimentos de ansiedade, angústia e até tristeza nos estudantes.

Sousa e Sousa (2009) também, ao realizaram um estudo com 114 moradores de casas estudantis em Goiânia, encontraram que essa experiência de ser morador pode ser percebida como algo difícil, porém a aprendizagem adquirida com esta experiência é vista como uma grande vantagem pelos jovens. Os jovens por eles entrevistados revelaram que a experiência de morar nas casas estudantis propiciou o desenvolvimento de habilidades e um autoconhecimento que possivelmente não teriam caso não tivessem vivido essa experiência.

Considerações finais: pensando o aconselhamento profissional e de carreira desses jovens

Os estudantes ingressam no ensino médio profissionalizante na adolescência, quando o conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo do trabalho ainda é limitado. Portanto, ajudar esses alunos a compreenderem tanto as

suas vivências pessoais como o seu processo de escolha profissional e de desenvolvimento de carreira é fundamental. Uma perspectiva que não dissocia a reflexão sobre as escolhas profissionais e as reflexões sobre a própria história e projeto de vida é a abordagem do *Life Design*, proposta por (Savickas et al., 2009). Essa abordagem auxilia na construção de um projeto de vida conectando a trajetória de desenvolvimento vocacional do indivíduo a seus outros papéis, valores e experiências de vida, nos mais diversos contextos, não olhando apenas para as questões laborais ou educacionais. Essa abordagem considera a carreira subjetiva do indivíduo, ou seja, aquela que é construída através das reflexões sobre si e das próprias experiências de vida, em uma perspectiva que considera os processos identitários, através da construção de narrativas que integram as vivências passadas, o momento presente e a perspectiva futura (Savickas, 2011). Uma vez que os adolescentes se encontram em plena reflexão sobre suas questões identitárias, essa abordagem parece ser apropriada para uso com os jovens, na medida em que tem por objetivo auxiliá-los a construir uma identidade narrativa.

A intervenção com esses jovens que saem de suas casas para estudar em outra cidade já no ensino médio exige uma compreensão sobre o desenvolvimento de carreira na adolescência e das questões próprias a essa fase do desenvolvimento. Observa-se que os jovens apresentam diferentes níveis de sofrimento por enfrentarem as tarefas desenvolvimentais esperadas nesse período, algumas inclusive, sendo aceleradas ou mesmo vividas mais intensamente, pela sua escolha de sair de casa para estudar em busca de melhores oportunidades profissionais futuras. Assim, oferecer um espaço continente no qual os jovens possam tanto discutir as questões de carreira, como os sentimentos, as escolhas e as mudanças de vida que estão ocorrendo nesse momento, as perspectivas vindouras e as experiências passadas, é fundamental.

Em termos de desenvolvimento de carreira, na adolescência ocorre a exploração (Super, Savickas & Super, 1996). Nessa etapa, costuma ocorrer a tradução do autoconceito em termos vocacionais e a sua implementação através das primeiras escolhas profissionais. Destaca-se que, em muitos casos, as tomadas de decisão em relação à carreira nessa fase podem ocorrer em um momento em que há pouca exploração de si e do mundo ocupacional. O jovem pode realizar escolhas, com poucas informações sobre si, sobre as profissões e o mundo do trabalho, sendo especialmente influenciado pela família, contexto social e cultural. Nesse sentido, é importante verificar com os jovens a quantidade e a qualidade da exploração realizada ao escolher seu curso no ensino médio, e como essa escolha se relaciona com outras escolhas de suas vidas, além de como os demais contextos estão influenciando em suas escolhas.

Outro aspecto importante desse momento do desenvolvimento que fica claro nos depoimentos dos jovens é a mudança de papéis e das condições de vida que podem ocorrer durante a adolescência. Observa-se que alguns papéis de vida passam a demandar maior investimento, ocasionando menor participação em outros. Os participantes do estudo demonstraram que devem assumir um maior compromisso com o papel de estudante, e mesmo

profissional, e uma menor participação no papel de filho(a) e nas atividades de lazer realizadas anteriormente. Também nesse momento, especialmente em função da saída de casa, são exigidos maiores níveis de responsabilidade, maturidade no cuidado de si e na realização das próprias escolhas. A capacidade de lidar com mudanças na carreira, ao mesmo tempo em que se atualizam papéis de vida, é denominada adaptabilidade de carreira (Savickas, 2002). Tal habilidade envolve abertura à experiência, flexibilidade, planejamento e o desenvolvimento de novas habilidades (Savickas, 1997).

A adaptabilidade de carreira é compreendida aqui no contexto da teoria da construção de carreira (Savickas, 2013), que enfatiza os significados pessoais atribuídos às experiências, que estão associados à construção de um projeto de vida significativo. Nessa abordagem teórica, a prática do aconselhamento de carreira envolve estimular os indivíduos a construir narrativas sobre a sua história de vida, identificando os principais temas de vida e os enredos que a conduzem, auxiliando os clientes a compreenderem suas escolhas e se responsabilizarem por elas. Nessas narrativas o indivíduo pode ser um ator, mais frequentemente na infância e início da adolescência, com papéis destinados a ele pela família e pela escola. Na adolescência espera-se que ele se torne agente, orientando-se em direção aos seus objetivos e gerenciando suas ações para atingi-los. Na vida adulta espera-se principalmente que o indivíduo se torne autor de sua história, capaz de refletir sobre sua história e construir projetos de vida de acordo com os seus interesses. Assim, o objetivo de uma intervenção com esses jovens é lhes auxiliar a refletir sobre suas escolhas e o contexto no qual estão inseridos, lhes auxiliando tanto a compreender as mesmas e desenvolver ações que lhes permitam atingir seus objetivos de vida, como oferecer continência/ suporte nesse momento crítico do desenvolvimento. Em termos educacionais e profissionais incentiva-se a exploração sobre o mundo do trabalho e as possibilidades educacionais relacionadas a esse mundo, já que indivíduos com maior conhecimento sobre si próprio podem organizar de forma mais coerente as informações relevantes sobre a realidade educacional e profissional de acordo com os seus interesses.

Alguns autores apresentam um modelo de intervenção individual utilizando essa abordagem teórica, enfatizando técnicas para desenvolver narrativas sobre as histórias de vida desses jovens, e que incentivam e orientam a exploração de informações (Cardoso, Gonçalves, Duarte, Silva, & Alves, 2016; Silva, 2016). Essa abordagem também pode ser adaptada e desenvolvida em grupo (Cardoso, Janeiro, & Duarte, 2017).

No contexto das instituições de ensino, sugere-se o foco em trabalho em grupo para atender um maior número de indivíduos e possibilitar o benefício das discussões coletivas sobre a realidade em que vivem nessas instituições, promovendo o senso de pertencimento e aproveitando a oportunidade de aprender com os pares as estratégias de adaptação.

O trabalho de orientação profissional pode ser estruturado de diferentes formas, desde que se siga a lógica de seus objetivos e esteja orientado por um referencial teórico adequado. Existem diversas técnicas de grupo que podem ser úteis para o trabalho de orientação profissional em grupo, algumas delas

podem ser encontradas em Lassance e Teixeira (2010). Muitas dessas técnicas são coerentes com a abordagem Life Design, na medida em que visam promover maior autoconhecimento, autonomia, flexibilização cognitiva, exploração de informações ocupacionais, entre outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo. Sugere-se ainda incluir na intervenção atividades para promover o treino de competências para o mercado de trabalho e para enfrentar os desafios encontrados no processo de busca de autonomia do indivíduo que saiu de casa. O orientador profissional deve estar atento para assinalar e auxiliar o jovem a generalizar suas aprendizagens, pois muitas das habilidades que estão sendo apreendidas nessa experiência de sair de casa e morar em casa de estudantes servem para outros contextos de vida, inclusive do desenvolvimento de carreira. A recíproca também é verdadeira, uma vez que o aconselhamento de carreira dentro desta perspectiva favorece o autoconhecimento, o planejamento e o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências.

A orientação profissional pode ser transversal no currículo acadêmico, sendo trabalhada em grupos periodicamente, conforme sugerem Barbosa e Lamas (2012). No entanto, a implementação desse serviço na rede pública de ensino é limitada pela falta de profissionais especializados e da atenção a outras demandas que psicólogos e pedagogos atendem nas instituições educacionais (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004). Por isso, seria necessário um investimento em políticas públicas voltado para a promoção da orientação profissional nas escolas, além de um trabalho psicológico voltado aos processos de desenvolvimento próprios do adolescente.

A adaptação dos estudantes no ensino médio profissionalizante, em seu contexto educacional e na moradia estudantil, pode ser facilitada pelo aconselhamento profissional e de carreira, compreendido como um aconselhamento global, que integra os diferentes domínios da área dos indivíduos. A ressignificação da escolha pelo curso e das experiências de vida deve ser promovida por uma reflexão sobre história pessoal, de forma que se viabilize a construção de um projeto de vida que dê sentido a experiência atual, conectando-a aos objetivos traçados. Possivelmente, a inserção dos estudantes em um curso técnico antecipa as preocupações em visualizar um futuro para carreira, tornando-os mais sensíveis a demanda de preparação para o mercado de trabalho e para a realização de escolhas, mesmo que ainda não as vejam no sentido mais amplo, da construção de um projeto de vida. ■

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). *Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas*. Psicologia, XIV, 2.

Araújo, A.M., Santos, A.A., Noranha, A.P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J.R., & Almeida, L. S. (2016). *Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. Revista de estudios e investigación em Psícologia y Educación*, 3 (2), 102-111.

Barbosa, A. J. G., Lamas, K. C. A. (2012). *A orientação profissional como atividade transversal ao currículo escolar.* Estudos de Psicologia, 17(3), 461-468.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Cardoso, P., Gonçalves, M. M., Duarte, M. E., Silva, J.R., & Alves, D. (2016). *Life Design Counseling outcome and process: A case study with an adolescent.* Journal of Vocational Behavior, 93, 58-66.

Cardoso, P., Janeiro, I. N. & Duarte, M. E. (2017). *Life Design Counseling Group Intervention With Portuguese Adolescents: A Process and Outcome Study.* Journal of Career Development, 44, 1-14.

Cervinski, L. F., & Enricone, J. R. B. (2012). *Percepção de calouros universitários sobre o processo de adaptação ao sair da casa dos pais.* Perspectiva, 36 (136), 101-110.

Credé, M., & Niehorster, S. (2012). *Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences.* Educational Psychology Review,24, 133-165.

Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). *Measuring Adjustment to College: Construct Validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44 (2), 92-104.

Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.* Paidéia, 14 (28), 139-152.

Garrido, E. N. (2012). *Moradia estudantil e formação do (a) estudante Universitário* (a). Campinas: São Paulo.

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A, Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). *Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil.* Psicologia e Educação, IV(2), 31-41.

Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). *Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes.* Psico-USF, 2(13), 155-164.

Lassance, M. C. P. & Teixeira, M. A. P. (2010). *O trabalho do Centro de Avaliação Psicológica, Seleção e Orientação Profissional (CAP-SOP) - Uma abordagem integrada.* Em M. C. P. Lassance (Org.), Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo (pp. 11-47) (2ª ed.). Editora da UFRGS.

Lima, R. F. (2016). *Adaptação no ensino médio técnico: A experiência de adolescentes que saem de suas cidades para estudar*

Machado, T. S. (2007). *Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade.* Revista portuguesa de Pedagogia, 41 (2), 5-28.

Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). *A orientação profissional no contexto da educação e trabalho.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(2), 31-52.

Morais, N. A., Leitão, H.S., Koller, S.H., & Campos, H. R. (2004). *Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos.* Psicologia em Estudo, 9 (3), 379-387.

Osse, C. M. C., & Costa, I. I. (2011). *Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília.* Estudos de Psicologia,28 (1), 115-122.

Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). *First things first: Developing academic competence in the first year of college.* Research in Higher Education, 47, 149-175.

Santos, A. S., Souto, D. C., Silveira, K. S. S., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). *Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas.* Psicologia Escolar e Educacional, 19(3), 515-524.

Savickas, M. L. (1997). *Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory.* The Career Development Quarterly, 45, 247-259. Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), Career choice and development (pp. 149–205) (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2013). *The theory and practice of career construction.* In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counselling: Putting theory and research to work (2ª. edição, pp. 147-183). Hoboken: Wiley.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century.* Journal of Vocational Behavior, 75 (3), 239-250.

Silva, C. S. C. (2016). *Impactos e processos de mudança no aconselhamento de carreira fundamentado no paradigma life-design.* (Tese de doutorado). Recuperado de Lume UFRGS. (http://hdl.handle.net/10183/157656)

Sousa, L., & SOUSA, S. (2009). *Significados e sentidos das casas estudantis e a dialética inclusão-exclusão.* Psicologia, ciência e profissão, 29 (1), 4-17.

Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). *The life-span, life-space approach to careers.* In D. Brown, L.Brooks & Associates (orgs.), Career Choice and Development (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H. & Oliveira, A. M. (2008). *Adaptação à universidade em jovens calouros.* Psicologia Escolar e Educacional, 12(1), 185-202.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COMO CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO DE CARREIRA DE ADOLESCENTES MOÇAMBICANOS

Maria Luisa Lopes Chicote Agibo[1], Lucy Leal Melo-Silva[2]

Introdução

As transformações socioeconômicas que ocorrem no mundo contemporâneo afetam diferentes âmbitos da vida humana, em particular o mundo do trabalho, onde assistimos para além das novas relações de emprego, a emergência de novos desafios para os trabalhadores que já se encontram atuando no mercado de trabalho e para as novas gerações que se encontram em processo de transição para a vida produtiva, profissional e ativa(Abrahão, Sznelwar, Silvino & Pinho, 2009; Antunes, 2010; Taimira Chibemo & Canastra, 2015). Numa situação em que os processos e efeitos da chamada mundialização, globalização, terceira revolução industrial, entre outras denominações, a busca de estratégias educativas inovadoras se configura como um dos grandes desafios para os educadores moçambicanos para auxiliar os jovens no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

[1] Licenciada em Ciências de Educação pela *Pontíficia Facoltá di Scienze di Educazione "Auxiliuum"* – Roma (Itália), Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógicia de Moçambique, Doutorada em Psicologia, pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Docente de graduação e pós-graduação na Univeridade Pedagógica de Moçambique, membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP), membro da Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIDUC – Portugal). *mluisachicote@gmail.com*

[2] Psicóloga, docente de graduação e pos-graduação em Psicologia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da *International Association Educacion Vocacional Guidance* (IAEVG). *Editora Associada da Revista Brasileira de Orientação Profissional.* Autora de livros na área de Orientação Profissional em Formação. Pesquisadora CNPQ. *lucileal@ffclrp.usp.br*

Sabe-se ainda que o processo de transição para o mundo do trabalho (Oliveira, 2014) é particularmente vivenciado no período da adolescência, um processo marcado por muitas dúvidas e angústias, uma fase da vida em que os autores apontam que a construção da identidade pessoal e profissional se configuram como grandes metas de desenvolvimento (Erickson, 1978; Super, 1957, 1980; Levenfus, 2016). Com foco nos adolescentes do ensino secundário público de uma escola do norte de Moçambique (Nampula), o estudo objetivou implementar e avaliar a eficácia de uma intervenção no âmbito da orientação profissional e de carreira. Ademais, o estudo se propunha ainda a contribuir para a produção de conhecimentos no domínio da Orientação Profissional tomando em consideração que até o momento presente, em Moçambique vive-se uma grande lacuna em termos de estudos e programas de Orientação Profissional. Assim, com foco nos adolescentes,foi desenvolvido um estudo no âmbito de doutorado em Psicologia, cujo relato é apresentado nesta síntese. O estudo foi conduzido em torno de dois núcleos: implementação de uma intervenção e avaliação do processo na perspectiva dos participantes (adolescentes) a partir das narrativas produzidas ao longo do processo de intervenção.

Método

Participantes

A delimitação da amostra foi por conveniência, pois em muito esteve condicionada à disponibilidade dos participantes, sem, no entanto escamotear as limitações desse tipo de amostragem. O grupo de sujeitos de pesquisa integrou alunos que frequentavam entre 8ª – 12ª classe, regularmente matriculados, compreendendo a idade entre 14 e 18 anos, tanto do sexo masculino como feminino. Ao todo participaram do estudo 30 adolescentes, sendo que 11 eram do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Um grupo de 19 declarou morar com os próprios pais, 9 afirmaram morar com outros familiares como irmãos/as mais velhos/as (já casados ou em união de facto), tios/as (casados ou em união de facto) e avós, dois participantes declararam morar apenas com um dos genitores (pai e/ou mãe). Em termos de número de irmãos, à exceção de um dos participantes que declarou ser filho único, os restantes afirmaram ter pelo menos três irmãos, sendo que cada participante conta com uma média de 4,4 irmãos. No que tange ao nível de formação dos pais os dados evidenciaram que um grupo de 13 participantes conta com pais que concluíram o nível básico, seguido de nove pais com nível médio e apenas oito participantes tinham os dois genitores ou pelo menos um com nível superior. Quanto às ocupações profissionais, um grupo de 11 participantes declarou ter pais sem ocupação, os restantes exercem profissões remuneradas, a maioria no aparelho do estado sendo que a profissão docente está entre as mais comuns (n=9), seguida de enfermeiros e técnicos de medicina técnicos e auxiliares de administração (n=6) e os restantes quatro desenvolvem actividades independentes (comércio informal, por exemplo). Dos 30 participantes desistiram sete, (23) chegaram ao final do processo de orientação, no

entanto, apenas um grupo de 18 participou na avaliação pós-intervenção a qual ocorreu seis meses após o término o processo.

Instrumentos e técnicas

Permeada por uma abordagem qualitativa a coleta de dados decorreu ao longo de doze sessões e última avaliação seis meses após a intervenção. A coleta de dados baseou-se em técnicas de cunho qualitativo (narrativas), descritas a seguir:

- Ficha de Identificação e Dados Sociodemográficos – utilizada com o objetivo de reunir informações sobre as características sociodemográficas e informações acadêmicas.
- "Carta aos Pais" – estratégia de intervenção que objetivou estimular e promover diálogo e qualidade de interação em relação ao processo de escolha e decisão Vocacional/Profissional e de Carreira dos filhos (Melo-Silva & Pereira, 2002).
- Redação sobre escolha da Carreira– utilizada com o objetivo de possibilitar reflexões sobre a "escolha" e suas implicações. Esta técnica foi particularmente sugerida pelas autoras, com intuito de indagar suas reflexões em relação a diversidade de fatores pessoais e contextuais que influenciam nas escolhas profissionais e de carreira. Sua aplicação consistiu essencialmente num convite para que cada participasse redigisse uma redação que teria como tema principal a escolha da sua carreira, pensando nas possibilidades ou fatores que interferem no processo da própria escolha profissional.
- "Carta ao Presidente da República" - objetivou propiciar indagações sobre os fatores socioeconômicos que condicionam as escolhas profissionais do grupo em estudo. A "Carta ao Presidente da República" resultou de uma sugestão dos próprios participantes, já que no momento da coleta de dados, vivia-se um clima de campanha eleitoral para a eleição do futuro Presidente da República, daí que, pensando nas suas expectativas e dificuldades de escolha de carreira, os participantes, de forma unânime, sugeriram redigir uma carta ao futuro Presidente da República, com o intuito de formularem seus desejos, medos, angústias, e constrangimentos que caracterizam o seu processo de escolha Profissional e de Carreira.
- "Carta ao Orientador Hipotético" – possibilitou colher informações, opiniões sobre o impacto, pertinência da pesquisa e em especial o modo de atuação dos orientadores em vista do aprimoramento de futuras intervenções. À semelhança da "Carta aos Pais" a técnica "Carta ao Orientador Hipotético" foi introduzida pela docente e Pesquisadora Lucy Leal Melo-Silva e seus colaboradores, no contexto dos estágios desenvolvidos no Serviço de Orientação Profissional (SOP) desenvolvidos na Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto e é utilizada como uma estratégia de avaliação do modo de atuação dos Orientadores ao longo do processo grupal, evidenciando aspectos positivos, sugestões e aspectos a melhorar. Geralmente é aplicada nas últimas sessões, no caso deste estudo foi na 12ª sessão. Após breve explicação dos objetivos a serem alcançados por meio desta técnica, os participantes são

solicitados a redigirem uma "Carta a um Orientador Hipotético", apresentando sugestões para a melhoria de um futuro grupo de orientação. Uma das vantagens desta técnica é permitir que os participantes possam exprimir suas ideias e sugestões com mais liberdade e objetividade.

- "Roteiro com perguntas abertas": produções textuais sobre as percepções dos participantes em relação à intervenção. As questões do roteiro visavam reunir informações em função da avaliação do processo e do resultado da intervenção. O "Roteiro de questões aberta" (Agibo, 2016) atendeu a um formato semiestruturado, com o predomínio de questões abertas, possibilitando comentar sobre o decurso do processo, as atividades, os temas discutidos ao longo da intervenção. O roteiro de questões foi aplicado gradativamente, em grupo, na medida em que a intervenção ia decorrendo, ou seja, como uma atividade integrada na intervenção.

Coleta de dados

A coleta de dados decorreu ao longo de doze sessões e última avaliação seis meses após a intervenção. Cada sessão foi desenvolvida em torno de determinados objetivos, cuja concretização dos mesmos se apoiou em técnicas, estratégias e atividades que foram levadas adiante ao longo de 12 sessões grupais. As atividades foram planejadas tendo em vista promover uma boa comunicação entre os integrantes do grupo, com o objetivo de desenvolver habilidades, tais como: aprender com o outro, aprender a escolher; compreender a realidade ocupacional e refletir sobre um projeto de vida e de carreira e as etapas necessárias à sua realização. Em função deste objetivo, a coordenadora (primeira autora deste artigo) teve o papel central de facilitar a comunicação entre os integrantes para, desta forma, promover a busca da resolução de conflitos vocacionais e de carreira. Assim, quatro eixos temáticos nuclearam as sessões, a saber: (a) autoconhecimento; (b) escolha profissional e de carreira (fatores: pessoais, familiares, socioeconômicos, etc.); (c) estudo (vestibular); (d) mundo e mercado de trabalho (informação sobre as carreiras e percepção da realidade ocupacional), inspirado em Melo-Silva e Jacquemin(2001). Estes eixos incluíam alguns subtemas, conforme descrito na Tabela 1. No início de cada encontro fazia-se uma breve referência ao encontro anterior com o intuito de adequar os temas e os objetivos e no fim de cada encontro era feita uma breve avaliação e previsão dos encontros subsequentes seja a partir das tarefas bem como em termos de informações emergentes.

TABELA 1
Síntese dos objetivos e atividades desenvolvidas em cada sessão

Sessão	Objetivos	Atividades/Técnicas/Questões avaliativas
1ª	- Apresentar os integrantes - Motivar os participantes - Levantar as expectativas "Estabelecer contrato de trabalho" (*Work aliance*)	- Técnica: Carícia de nomes - Questão1. *O que o motivou a participar do grupo?* - Técnica do cartaz sobre as expectativas em relação ao grupo de OP

continua

Sessão	Objetivos	Atividades/Técnicas/Questões avaliativas
2ª	- Fortalecer o processo de integração e o comprometimento com o grupo e as tarefas de escolha	- Descobrimento de nomes - A minha bandeira pessoal - Frases para completar
3ª	- Promover o autoconhecimento: tomar consciência sobre as habilidades, qualidades, limitações; refletir sobre a etapa da adolescência na escolha	- Quem sou eu? - Perdas e ganhos na adolescência - Ser adolescente
4ª	- Refletir sobre a escolha - Refletir sobre a influência dos pais na escolha profissional e de carreira	- Meu herói, meu ídolo - Cartilha: conversa na cozinha - Questão 2. *O que leva você a permanecer no grupo?* - Questão 3. *Você convidaria alguém a participar no grupo? Justifique a tua resposta*
5ª	- Estimular e promover diálogo entre pais e filhos; - Refletir sobre a influência dos pais na escolha profissional e de carreira	- Texto: "Faça vestibular com seu filho, faça vestibular com seu pai" - *Role playing* do papel dos pais na escolha profissional - Carta aos Pais
6ª	- Refletir sobre os determinantes sociais na escolha profissional e de carreira - Colher as percepções dos integrantes quanto ã pertinência do grupo	- Filme: "*Billy Eliot*" - Quadro de Rotina - Questões 4 e 5: (a) *O que leva você a frequentar/ permanecer ainda no grupo?* (b) *Você convidaria alguém a participar no grupo? Justifique tua resposta.*
7ª	- Refletir sobre a importância do planejamento no estudo	- "Simulação de Exames de Admissão" (Vestibular): exemplares de exames anteriores. - Texto: o branco na hora da prova - Texto: O monstro chupa-tempo - Os desperdiçadores de tempo
8ª	- Refletir sobre a importância do estudo e planejamento o organização no estudo	- Texto: "Eu tenho que estudar, eu tenho que passar" - Árvore dos objetivos
9ª	- Conhecer a realidade do mundo do trabalho - Refletir sobre os sentidos e valores atribuídos ao trabalho	- Trabalhar é.... - Texto: o mercado de trabalho
10ª	- Promover o conhecimento sobre a realidade e complexidade do mercado de emprego - Refletir sobre os determinantes da escolha	- Conversando com quem entende - Redação sobre a escolha profissional e de carreira
11ª	- Promover o conhecimento sobre a realidade e complexidade do mercado de emprego Conhecer os percursos de formação acadêmica e profissional	- Palestra com profissionais (profissionais da comunicação, médicos, técnicos superiores de conta, juiz)
12ª	- Avaliar o processo grupal na perspectiva dos participantes concluintes - Colher informações sobre as condições sociais, econômicas e políticas que influenciam na escola	- "Carta ao Orientador Hipotético" -"Carta ao Presidente da República" - Questão 6. *Pense nos temas, na forma como os encontros foram conduzidos, na participação dos orientadores, dos colegas, no horário e em todas as outras atividades e diga o que mais interessou você.*
13ª	- Encerramento	- Entrega de certificados de participação - Divulgação dos resultados preliminares (para a escola, pais e responsáveis) - Convívio - Entrega de lembranças aos integrantes (kits de material escolar)

Procedimentos de Análise dos Dados

O tratamento dos dados em coerência com a abordagem qualitativa que permeou o estudo fundamentou-se na Análise Temática de Conteúdo iniciada por Bardin (1979) relida por Minayo (2007),e outros autores que não divergem da sua linha de análise, a título de exemplo, Turato (2003). Assim, as análises efetuadas neste estudo, foram organizadas com base nasetapas assinaladas por Bardin (1979), como básicas no trabalho com Análise de Conteúdo, descritas a saber: *Pré-análise* (pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus*; *Análise descritiva* (ou *exploração do material)* e *Interpretação inferencial*, análise propriamente dita baseada na reflexão, a intuição, e o embasamento em materiais empíricos e nos aportes da perspectiva desenvolvimentista e construtivista(Super, 1957; 1980; Savickas, 2002; 2012).

Resultados e Discussão

A análise das narrativas, nomeadamente, a "A Carta aos Pais", "As Redações sobre a escolha profissional e de carreira" corroboraram com estudos anteriores (Manaia, Medeiros, Gonçalves e Melo-Silva, 2013; Carvalho &Taveira, 2010) confirmando na complexidade dos fatores que multideterminam a escolha profissional e de carreira, sendo que a família, particularmente marcada com o exercício de autoridade vinculada ao modelo cultural, no qual é reservado aos pais uma posição particular de "decisão", exerce ainda uma contínua e incontornável influência nas aspirações e escolhas profissionais dos adolescentes.

À semelhança do que foi observado no estudo realizado por Carvalho e Taveira (2010),o diálogo, o apoio moral, e instrumental foram evocados como mediadores desta influência.A "Carta ao Presidente da República" se configurou como uma das estratégias para indagar a incidência dos fatores que influenciam a escolha profissional e de carreira, um dos propósitos avançados neste estudo. Os discursos dos participantes apontam para uma variedade de constrangimentos que põem em causa suas escolhas e expectativas de carreira. Um dos constrangimentos estava relacionado com a insuficiência de instituições públicas que oferecem o nível superior. Para ilustrar um dos participantes, cuja Carta ao Presidente da República foi identificada como CPR9 (Agibo, 2016), expôs a sua preocupação nos seguintes termos: "Eu, estudante da 9ª classe, penso em ser contabilista, mas tenho poucos recursos, por isso, deposito minhas esperanças nas faculdades públicas (...) por isso peço que com a sua tomada de poder possa aumentar o número de faculdades públicas" (16 anos, 9ª classe, sexo feminino). Para corroborar esta posição, um outro participante formulou o seu pedido nos seguintes termos: "Aqui é uma aluna da 12ª classe, que tem o sonho de ser uma Jornalista mas não tenho como porque meus ais não tem condições de pagar o curso e só temos faculdade no Maputo (capital) e eu estou em Nampula, então queria pedir ao Presidente que oferecesse mais bolsas de estudo, não para os filhos de ricos mas para aqueles que necessitam (...) ou então construir faculdades aqui nas províncias, porque não temos como ir a Maputo (...)" (CPR1) (Agibo, 2016),

18 anos, sexo feminino). Estas formulações são apenas ilustrações de uma variedade de constrangimentos socioeconômicos que foram evidenciados no universo das cartas coletadas.

Ainda em relação à "Carta ao Presidente da República", observou-se que, enquanto de um lado, os participantes apontaram a insuficiência de oportunidades de formação (a maioria de instituições estão concentradas na zona sul do país, capital) que se exprime também numa distribuição desigual das instituições de ensino (com ênfase no ensino superior), de outro lado, as narrativas foram unânimes em relatar práticas inadequadas que agigantam direta e indiretamente as dificuldades que os adolescentes encaram no processo de escolha e decisão de carreira.

Num cômputo geral, os dados patentes na "Carta ao Orientador" vincam na importância e urgência da formação dos orientadores profissionais e sobretudo apontam que, para o contexto moçambicano, a formação dos orientadores profissionais, com foco nas competências teórico-práticas e relacionais. A título de exemplo, um dos participantes, cuja Carta ao Orientador Hipotético foi identificada como COH 12 (Agibo, 2016), mostrou necessidade da formação e especialização dos orientadores profissionais relatando nos seguintes termos: "O orientador deve também ser exigente quanto á qualidade do seu trabalho, deve ouvir e dialogar com o orientando, pois apesar da especialização, o orientador também é humano e nenhum humano sabe tudo, então que esteja aberto para aprender com os orientandos" (16 anos, 10ª classe, sexo masculino). Por sua vez uma das participantes, cuja formulação sugere que os orientadores tenham a consciência de que são apenas facilitadores do processo, exprimiu-se nos seguintes termos: "Eu acho que um orientador é um indicador da vida profissional do seu orientando, mas não quer dizer que ele é quem deve escolher a profissão mas sim ajudar a pensar o que deve ser" (COH9, 17 anos, 11ª classe, sexo feminino) (Agibo, 2016). A necessidade de formação, especialização e constante atualização para uma melhor atuação por parte dos orientadores sugerida pela maioria dos participantes deste grupo, foi recentemente apontada por Oliveira, Silva, Garcia e Melo-Silva (2014 como um dos principais desafios. Por sua vez,os registros obtidos por meio do "Roteiro de perguntas abertas", o qual foi respondido em quatro momentos diferentes, mostraram que avaliação da intervenção contribuiu para preencher a lacuna da insipiência de intervenções sistematizadas que se propõem a avaliar serviços ou programas no âmbito da intervenção em Orientação Profissional e de Carreira, incluindo a perspectiva dos usuários. Mais especificamente, os relatos dos participantes concluintes convergem ainda na apreciação positiva tanto dos procedimentos quanto dos resultados, tendo de um lado, confirmado a hipótese da urgência, necessidade e pertinência de serviços nesta área e de outro, sugerido a continuidade, expansão e manutenção do serviço. Ademais, as opiniões emitidas pelos "avaliadores" (estudantes) da intervenção convergem na ideia de que futuras intervenções devem focalizar a abordagem de Educação para a Carreira nos moldes em que é proposta na abordagem de Munhoz (2010), Munhoz, Melo-Silva e Audibert (2016).

Considerações finais

Os resultados deste estudo sinalizaram sobre a pertinência de intervenções diretas com jovens para apoiá-los nas tarefas que se impõe ao longo do seu desenvolvimento, as quais, pelo menos para o grupo tomado em consideração neste estudo, implicam pensar na relação entre estudo e trabalho e também nos processos de transição da escola para o mercado de emprego (Oliveira, 2014). No que se refere às intervenções diretas com pais, há que se considerar a questão da estratégia colaborativa já destacada por (Munhoz, 2010; Munhoz, Melo-Silva & Audibert, 2016).As referidas autoras defendem a ideia de que o planejamento de programas e/ou serviços no âmbito da educação para a carreira, qualquer modalidade ou estrutura tomem, deve pressupor, entre outros aspectos, o envolvimento de uma equipe de profissionais, como pais e representantes da comunidade em todas as fases do planejamento do programa (incluindo a avaliação do programa ou serviço). Pensando na realidade moçambicana, a estratégia colaborativa pode ser reforçada com a presença e atuação dos Conselhos de Escola, qual potencialidade para a gestão educacional ainda pouco potenciada e explorada.

Enfim, considerando a lacuna de estudos e intervenções na área na realidade moçambicana, pode-se avançar que este estudo, para além de ter contribuído para a consciencialização dos participantes do estudo em termos da necessidade de reflectir sobre os próprios projectos de carreira, o estudo, se coloca como pioneiro no âmbito de promoção de intervenções sistematizadas, com foco na realidade moçambicana. Considerando a natureza exploratória do deste estudo, sugere-se que futuros estudos integrem outras estratégias avaliativas, com destaque em técnicas quantitativas. ■

REFERÊNCIAS

Abrahão, J.I., Sznelwar, L.I., Silvino, A.M.D.,& Pinho, D.M. (2009). *Introdução à ergonomia: Da prática à teoria.* São Paulo, SP: EdgardBlucher.

Agibo, M.L.L (2016). I*ntervenção e Avaliação em Orientação Profissional:Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental.*(Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.Antunes, J.B. (2010). Qualificação e indicadores de competências do orientador profissional: perspectivas de docentes e profissionais (Dissertação de Mestrado). Recuperado de:http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23102013-165027/pt-br.php.

Antunes, J.B. (2010). *Qualificação e indicadores de competências do orientador profissional: Perspectivas de docentes e profissionais* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23102013-165027/pt-br.php.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo.* Lisboa, Portugal: Edições 70.

Carvalho, M., & Taveira, M.C. (2010). *O papel dos pais na execução dos planos de carreira no ensino secundário: Perspectiva de pais e de estudantes.* Análise Psicológica, 28, 333-341. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a08.pdf.

Erikson, E. H. (1978). *Identity: Youth and crisis.* New York, NY: W.W. Norton.

Levenfus,R. S. (Org.). (2016). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos.* Porto Alegre, RS: Artmed.

Manaia, M.M.,Medeiros, A.P., Gonçalves-dos-Santos, G. A.,& Melo-Silva, L. L. (2013). *Carta aos pais: Uma estratégia de comunicação dos filhos sobre a escolha da carreira.* Revista da SPAGEST, 14(2), 19-38.

Melo-Silva, L.L.,& Pereira, M.F. (2002). *Escolha de carreira: Conversa na cozinha.* Ribeirão Preto, SP: Maxicolor.

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

Minayo, M.C. (2007). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (10a ed.). São Paulo, SP: HUCITEC.

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

Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). *Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro.*

Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12, 37-48. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/06.pdf.

Munhoz, I. M. S.,Melo-Silva, L.L.,& Audibert, A. (2016). *Educação para a carreira: Pistaspara intervenções na educação básica.* In R. S. Levenfus (Org.),Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos(p. 41-63). Porto Alegre, RS: Artmed.

Oliveira, M.C.(2014). *Sucesso na carreira depois da graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho*(Tese de doutorado). Recuperado de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13112014-101423/pt-br.php.

Oliveira, M.C., Silva, B.R., Garcia, R.G., Melo-Silva, L. L. & Texeira, M.A.P. (2014). *Escala de autoeficácia de aconselhamento de carreira: Adaptação e evidências de validade.* Revista de Avaliação Psicológica, 13, 371-381.Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a09.pdf.

Savickas, M. L. (2002). *Career construction: A developmental theory of vocational behavior.* In D. Brown (Ed.), Career choice and development (4th ed., pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2012). *Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century.* Journal of Counseling & Development, 90, 13-19.

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

Super, D. E. (1980). *A life-span, life-space approach to career development.* Journal of Vocational Behavior, 16, 282-298.

Taimira Chibemo, J.,& Canastra, F. (2015). *Processos de transição para a vida activa e profissional nas universidades de Sofala (Moçambique).* Revista de Estudios e Investigación, (7), 28-34.

Turato, E.R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.* Petrópolis, RJ: Vozes.

INCLINAÇÕES E INTERESSES PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE MANAUS

Gisele Cristina Resende[1], Sonia Regina Pasian[2], Erika Tiemi Kato Okino[3]

Introdução

O ingresso no ensino médio carrega consigo uma série de implicações pessoais, sociais e profissionais, uma vez que a conclusão dessa fase pode coincidir com a inserção no mercado de trabalho e/ou ensino superior. Nesses casos, será exigido do indivíduo um posicionamento profissional dentre as opções que lhe serão apresentadas. Dentro deste contexto, o conhecimento de suas inclinações motivacionais e dos interesses profissionais torna-se relevante no sentido em que capacita o jovem na tomada de decisões conscientes dentro do processo de elaboração de seu projeto de vida e de sua carreira profissional.

Embora os interesses profissionais constituam um campo classicamente estudado, não há uma única teoria explicativa acerca desse construto (Athanasou & Van Esbroeck, 2007), o qual pode ser compreendido a partir de perspectivas filosófica, educacional ou psicológica. Nesta busca pela

[1] Psicóloga na Prefeitura de Manaus (AM) e Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. *gisele.resendefs@gmail.com.*

[2] Coordenadora do Centro de Pesquisas em Psicodiagnóstico (CPP), Professora Associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, onde exerce a função de Presidente da Comissão de Pós-Graduação, entre outras atividades didáticas, científicas e administrativas. *srpasian@ffclrp.usp.br*

[3] Psicóloga do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Pesquisadora no Centro de Pesquisas em Psicodiagnóstico (CPP). *erikatko@ffclrp.usp.br*

compreensão a respeito dos interesses e inclinações profissionais destacam-se duas teorias psicológicas que tratam dessa temática, a Teoria de Achtnich (1991) sobre as inclinações motivacionais e a Teoria de Holland (1996) que versa sobre os interesses profissionais.

A concepção teórica de Achtnich (1991) compreende as inclinações profissionais como interesses internos que se manifestam no comportamento de escolha de uma atividade profissional. Caracterizam-se como estruturas embasadas em componentes biopsicossociais, vulneráveis às influências exercidas pelo ambiente no qual o indivíduo se desenvolve. Considera, portanto, os contextos histórico, social, econômico, educativo e familiar do orientando (Achtnich, 1991; Nunes, Okino, Noce & Jardim-Maran, 2008). Nessa concepção, as inclinações pessoais poderiam ser satisfeitas no exercício profissional, levando o indivíduo a se sentir realizado, o que proporcionaria equilíbrio psíquico e saúde mental, minimizando o sofrimento laboral/ocupacional na medida em que convergem com necessidades pulsionais do indivíduo (Welter & Capitão, 2009).

De acordo com essa perspectiva (Achtnich, 1991), as inclinações motivacionais expressam-se em oito radicais, a saber: W, associado à sensibilidade, delicadeza e subjetividade nos contatos, no prazer ao toque e na disponibilidade de si nos relacionamentos interpessoais; K, relacionado à força física e psíquica, à agressividade, à persistência e firmeza em seus propósitos; S, na vertente Sh, caracterizada pelo senso social, por relações interpessoais permeadas por ações de ajuda ao outro; e na vertente Se, caracterizada pelo dinamismo, energia psíquica, busca por mudanças e soluções de desafios; Z, caracterizada pela necessidade de mostrar-se, de reconhecimento social e pessoal, de apreço ao belo e perfeição estética em si ou em seu trabalho; V, caracterizado pela racionalidade, objetividade, organização e precisão lógica em suas ações; G, caracterizado pela curiosidade, pelo uso da abstração, da criatividade e da intuição e na elaboração de suas ideias; M, caracterizado pelo conservadorismo, pelo apego à matéria e a sua história, pela necessidade de lidar com dados concretos do ambiente, como a limpeza/sujeira; O, que também se apresenta em duas vertentes, a saber: Or, que se caracteriza pelos relacionamentos interpessoais permeados pelo contato verbal, e On, onde as necessidades e interesses por contato são elaborados por atividades ligadas à nutrição e aspectos da alimentação.

Por sua vez, a Teoria de Holland (Holland, 1996, 1997) sugere que as preferências por certas atividades são aprimoradas ao longo do desenvolvimento humano, de acordo com as experiências com as quais o indivíduo tem contato, com destaque para as influências parentais, sociais, culturais e do ambiente físico. Essas preferências tendem a tornarem-se interesses, com consequente aprimoramento de competências específicas relacionadas a uma disposição pessoal particular em relação aos estilos de pensamento, percepção de mundo e em suas atitudes. A teoria de Holland (1996), assim como a de Achtnich (1991), considera a escolha profissional como produto de elementos hereditários, aprimorados pelas influências externas, como família, companheiros, mercado de trabalho, classe social e cultura do indivíduo.

Nesse processo de definição da profissão, consideram-se também os ambientes e ocupações que satisfaçam necessidades individuais, buscando-se congruência entre personalidade e ambiente (Rossier, 2015).

A partir desses pressupostos, Holland (1996, 1997) elaborou a Teoria das Personalidades Vocacionais, associada a uma tipologia dos interesses profissionais chamada de Modelo Hexagonal dos Interesses, composta por seis traços de personalidade, objetivos de vida, valores, identificações, competências e habilidades. O conjunto desses interesses constitui o acrônimo RIASEC, representando um agrupamento de características de personalidade que compõem os tipos Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Conservador (C), como demonstrou Primi, Mansão, Muniz & Nunes (2010). Cada tipo é caracterizado por uma constelação de interesses, atividades preferenciais, crenças, habilidades, valores e características e a mesma nomenclatura foi aplicada aos ambientes e instrumentais de trabalho. Holland (1996, 1997) argumentava que atitudes e comportamentos no trabalho são influenciados pelas possibilidades de convergência entre interesses e recursos do meio ambiente. Assim como Achtnich (1991), em sua concepção teórica, a congruência entre as características de um indivíduo e o seu ambiente relaciona-se com seu nível de satisfação e saúde (Rossier, 2015).

Delimitado, de forma breve, o construto central deste trabalho, faz necessário ilustrar estudos que o abordaram de forma sistemática na realidade internacional e no Brasil. Desse modo, destaca-se o estudo de Morris (2016) que examinou amostra de 1,2 milhão de pessoas, de ambos os sexos, com a faixa etária entre 14 a 63 anos, residentes nos Estados Unidos no período 2005-2014, avaliados a partir do *Strong Interest Inventory*. Os achados apontaram relevantes diferenças nos interesses profissionais de mulheres e de homens, além de claros indícios de que os mesmos são firmados no decorrer da vida, ocorrendo maior oscilação motivacional entre jovens, o que tende a se estabilizar com a maturidade. Identificaram ainda particularidades nos interesses profissionais ao se comparar diferentes etnias. No entanto, o pesquisador apontou efeito marcante da variável sexo sobre os interesses profissionais, sugerindo que seja examinada sistematicamente nos estudos da área.

No contexto do Brasil, na linha investigativa das possíveis influências do sexo nos interesses profissionais, Shimada e Melo-Silva (2013) utilizaram o Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br) em amostra constituída por 373 jovens do sexo feminino, de 14 a 21 anos, procedentes de escolas particulares e públicas, atendidas no Serviço de Orientação Profissional de uma universidade pública. Os resultados evidenciaram interesses por atividades profissionais que envolvem contatos interpessoais, nos quais são requeridos senso social, permeados por responsabilidade, empatia e sensibilidade na disponibilidade de ajuda e ao cuidado com o outro (radical S). Por sua vez, as jovens não apresentaram interesse por atividades que envolvem o uso de força física, comportamento firme, agressivo e/ou perseverante nas relações (radical K), nem por ambientes e manuseio de instrumentos profissionais relacionados à organização, lógica e medições (radical V).

continua

continuação

O estudo de Barrenha (2011) envolveu 1.582 adolescentes, sendo 720 protocolos da forma masculina do BBT-Br e 862 protocolos da forma feminina do BBT-Br, todos provenientes de estudantes do Ensino Médio da cidade de Ribeirão Preto (SP). Ele encontrou evidências sobre padrões específicos de respostas dos adolescentes (escolhas positivas e negativas no BBT-Br) de acordo com o sexo, série cursada ao longo do ensino médio e origem escolar (pública ou particular). Confirmou a influência dessas variáveis na constituição de inclinações motivacionais.

Nessa mesma direção, Sartori, Noronha e Nunes (2009) avaliaram 177 estudantes do Ensino Médio particular do Estado de São Paulo, de 14 a 19 anos, por meio da Escala de Aconselhamento Profissional (EAP) e do Questionário de Busca Autodirigida (SDS). Encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação à variável sexo nos achados empíricos desses dois instrumentos.

Esses estudos apontam a importância dos instrumentos de avaliação psicológica como auxiliares no processo de autoconhecimento e clarificação dos interesses profissionais do indivíduo. São construtos importantes a serem elaborados durante o processo de Orientação Profissional e de Carreira (OPC), o qual pode ser inerente e integrado ao processo educacional e laboral (Munhoz & Melo-Silva, 2012), por ser compreendido enquanto facilitador para a construção de um projeto de vida, no qual estudantes escolham a profissão e construam a carreira.

Para aprimorar as possibilidades investigativas e interpretativas sobre os interesses profissionais de jovens, objetivou-se, nesse trabalho, caracterizar inclinações motivacionais de estudantes do Ensino Médio da região norte do Brasil. Buscou-se ainda examinar possíveis especificidades dos interesses profissionais em função do sexo e da série escolar desses estudantes, pouco caracterizados até o momento na realidade nacional.

Método

O delineamento desse estudo foi quantitativo, transversal, descritivo-comparativo e interpretativo, a partir de instrumentos de avaliação psicológica, aplicados em estudantes das três séries do ensino médio da região norte do Brasil. Participaram 395 estudantes, de ambos os sexos (203 rapazes = 51,4% e 192 moças = 48,6%), com idade média de 16,2 anos (desvio-padrão de 1,2 anos), matriculados em escolas públicas e particulares da rede de ensino da cidade de Manaus (AM), selecionados de forma não aleatória (amostra de conveniência).

Para coleta de dados utilizou-se o Teste de Fotos de Profissões - BBT-Br, nas versões masculina (Jacquemin, 2000) e feminina (Jacquemin, Okino, Noce, Assoni & Pasian, 2006) e o Questionário de Busca Auto Dirigida SDS (Primi, Mansão, Muniz & Nunes, 2010). A aplicação dos instrumentos foi coletiva, em sala de aula, sob a responsabilidade direta da pesquisadora, que ficou disponível e atenta aos voluntários nesse processo de coleta de dados. Primeiro foi aplicado o BBT-Br, seguido do SDS, totalizando tempo médio de 80 minutos nesse processo.

Os protocolos de cada instrumento foram examinados a partir dos respectivos referenciais técnicos e inseridos em planilhas Excel, para posterior análise descritiva e inferencial pelo *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS, versão 16.0). Os resultados foram descritos e comparados em termos médios em função das variáveis sexo (teste *t* de *Student*) e série cursada (ANOVA), com foco nas estruturas de inclinação e interesses profissionais, considerando-se o nível de significância de 5% e o *effect size*, ou seja, a magnitude do efeito das diferenças.

Resultados e discussão

Procurou-se sistematizar os achados em análises específicas para cada instrumento de avaliação psicológica. Assim, inicialmente são apresentadas as estruturas motivacionais obtidas por meio do BBT-Br, em função da variável sexo (feminino e masculino), como mostra a Tabela 1.

TABELA 1
Estrutura de Inclinações Motivacionais do BBT-Br nos estudantes do ensino médio de Manaus (n=395), de acordo com o sexo.

Estrutura Motivacional		Grupo (versão do BBT-Br)	
		Feminino (n=192)	Masculino (n=203)
Primária	Positiva	G2,6 S2,6 O2,2 V2,1 W1, Z2 M0,9 K0,8	S2,6 G2,5 V2,6 O2 Z1,9 K1,6 M0,8 W0,7
	Negativa	K6,7 M5,9 W5 Z4,5 V4,5 G4,1 S4 O1,2	W6,7 M6,1 K5,3 Z4,8 V4,4 G4,2 S4,1O1,2
Secundária	Positiva	w k s g z v m o	s k g w v z m o
	Negativa	o m v z k g s w	o m v z w k g s

É possível verificar que a estrutura de inclinação motivacional positiva do BBT-Br para o sexo feminino indica interesses prioritários por atividades profissionais que envolvem relacionamentos interpessoais e necessidade de prestação de ajuda ao outro (radical S). Em complemento, essas relações seriam permeadas por elementos de abstração, concentração, criatividade e inovação (radical G), de forma lógica e organizada. Os interesses pelas interações interpessoais se confirmam pela presença do radical O, que na prática ocorreria pela comunicação verbal ou pelos cuidados relacionados à nutrição, à gastronomia, elementos esses sempre presentes em situações sociais. Por sua vez, observou-se entre os jovens do sexo masculino estrutura motivacional onde interesses prioritários focalizaram atividades profissionais relacionadas à ajuda ao outro e senso social (radical S), acompanhadas pelo uso de elementos criativos e inovadores (radical G), permeadas pela lógica, racionalidade e objetividade (radical V), e também pela comunicação verbal e relacionamentos interpessoais (radical O).

Na estrutura primária negativa, que revela as áreas profissionais preteridas, viu-se que no grupo feminino as rejeições dirigiram-se para atividades desgastantes e relacionadas ao uso da força física (radical K), àquelas que ocasionam sujeira e manipulam substâncias e matérias primas (radical M), como também às que possibilitam o contato e a sensibilidade (W). Para o sexo masculino, as rejeições focalizaram os mesmos radicais que o grupo feminino (W, M, K), porém em ordenação específica, revelando que para ambos os sexos as rejeições tenderam a ser direcionadas para grupos similares de atividades.

No tocante à estrutura de inclinação secundária positiva, que aponta objetos e ambientes preferidos para as atividades de trabalho, notou-se que o grupo feminino evidenciou especial predileção por objetos delicados relacionados a cuidado corporal, locais que possibilitem contato pessoal e a sensibilidade (w). No entanto, também apreciam atividades que envolvem objetos resistentes e oficinas e indústrias (k) e dispositivos de salvamento e proteção, que necessitem de energia psíquica (coragem, autonomia), evidenciados pelo radical s. No grupo masculino também se observou interesse prioritário por ambientes e instrumentos vinculados ao radical s e radical k, além do radical g, que valoriza locais onde podem ter expressão a criatividade e o pensamento inovador.

Na estrutura de inclinação secundária negativa, que expressa rejeições em relação aos objetos e ambientes de trabalho, ambos os grupos de estudantes apontaram os radicais o, m, v como pontos centrais. Assim, sinalizaram não apreciar atividades que envolvem a comunicação verbal direta (falar) e atendimento a pessoas, ambientes de manipulação de substâncias e sujeira, além de escritórios e atividades econômicas (locais de cálculos e mensuração).

Caracterizado o perfil geral de interesses prioritários e secundários dos estudantes do ensino médio de Manaus, considerou-se adequado examinar possível influência do sexo em suas inclinações motivacionais. Assim, a análise comparativa dos resultados médios da estrutura de inclinação primária positiva do BBT-Br dos estudantes em função do sexo pode ser visualizada na Tabela 2.

TABELA 2
Dados descritivos e comparação estatística da estrutura primária positiva dos estudantes (n=395) no BBT-Br em função do sexo.

Radicais BBT-Br	Sexo	Dados descritivos		Comparação estatística		
		Média	DP	t	p	d
W	F	1,70	1,66	6,700	**≤0,001**	**0,60**
	M	0,75	1,09			
K	F	0,85	1,16	-5,861	**≤0,001**	**0,50**
	M	1,65	1,51			

continua

Radicais BBT-Br	Sexo	Dados descritivos		Comparação estatística		
		Média	DP	t	p	d
M	F	0,93	1,25	0,491	0,624	0,40
	M	0,87	1,19			
O	F	2,25	1,59	1,396	0,163	0,10
	M	2,01	1,74			
S	F	2,61	1,64	-0,007	0,995	≤0,01
	M	2,61	1,78			
Z	F	2,07	1,70	0,942	0,347	≤0,01
	M	1,91	1,65			
V	F	2,16	1,58	-1,125	0,261	0,10
	M	2,35	1,78			
G	F	2,61	1,64	0,674	0,501	≤0,01
	M	2,50	1,65			

Ocorreram diferenças estatisticamente significativas em função do sexo dos estudantes nos radicais W (sensibilidade e toque, cuidado corporal) e K (uso da força física, persistência), com grande magnitude no efeito dessas diferenças (*d*=0,6 no W e *d*=0,5 no K). Assim, confirmaram-se evidências empíricas relativas à influência do sexo na composição de inclinações motivacionais em estudantes da região norte do Brasil, sendo clara a preferência pelo radical W no grupo feminino e pelo radical K no grupo masculino. Esses achados acompanham tendência da literatura nacional e internacional ao afirmar que essa é a variável que mais influencia a constituição dos interesses profissionais nessa faixa etária avaliada (Barrenha, 2011; Morris, 2016; Shimada & Melo-Silva, 2013).

Havia ainda a hipótese de possível variabilidade na constituição das inclinações motivacionais ao longo do ensino médio. Desse modo, os resultados médios da estrutura de inclinação primária positiva do BBT-Br foram comparados, o que pode ser visualizado na Tabela 3.

TABELA 3
Dados descritivos e comparação estatística da estrutura primária positiva dos estudantes (n=395) no BBT-Br em função da série escolar.

Radicais BBT-Br	Séries	Sexo Feminino		Estatística		Sexo Masculino		Estatística	
		Média	DP	F	p	Média	DP	F	p
W	1ª	2,16	1,87	4,469	**0,013**	0,91	1,25	1,26	0,285
	2ª	1,50	1,61			0,71	1,02		
	3ª	1,37	1,31			0,62	0,95		

continua

Radicais BBT-Br	Séries	Sexo Feminino		Estatística		Sexo Masculino		Estatística	
		Média	DP	F	p	Média	DP	F	p
K	1ª	1,11	1,22	4,814	**0,009**	1,83	1,78	1,068	0,346
	2ª	0,50	0,97			1,46	1,27		
	3ª	0,90	1,21			1,65	1,40		
M	1ª	1,13	1,37	2,408	0,093	1,04	1,39	1,664	0,192
	2ª	0,66	0,97			0,68	1,01		
	3ª	0,98	1,32			0,88	1,10		
O	1ª	2,29	1,57	0,201	0,818	2,29	1,82	3,059	**0,049**
	2ª	2,15	1,62			1,60	1,65		
	3ª	2,32	1,62			2,13	1,67		
S	1ª	2,84	1,49	2,784	0,064	2,87	1,82	1,992	0,139
	2ª	2,22	1,64			2,28	1,69		
	3ª	2,76	1,73			2,66	1,78		
Z	1ª	2,03	1,43	0,164	0,849	2,01	1,64	0,681	0,508
	2ª	2,02	1,88			1,72	1,62		
	3ª	2,18	1,82			2,01	1,69		
V	1ª	2,36	1,46	0,935	0,395	2,63	1,63	3,347	**0,037**
	2ª	2,05	1,58			1,90	1,78		
	3ª	2,03	1,69			2,51	1,87		
G	1ª	2,88	1,60	1,540	0,217	2,65	1,68	1,174	0,311
	2ª	2,50	1,59			2,25	1,58		
	3ª	2,41	1,70			2,58	1,69		

A análise dos dados da Tabela 3 aponta que as diferenças estatisticamente significativas foram numericamente reduzidas, tendo em vista a quantidade de comparações realizadas, sendo possível apontar que há alguma variabilidade na força dos radicais do BBT-Br em função da série escolar, porém sem marcar especificidades. Isso faz pensar que, nessa faixa etária em que se encontram, os adolescentes não sinalizaram preferências motivacionais vinculadas ao ano escolar em curso, apontando que essa variável pareceu pouco relevante no exame de seus interesses profissionais.

A seguir passou-se à análise dos achados obtidos com o Questionário de Busca Autodirigida. A Tabela 4 exibe esses dados.

TABELA 4
Dados descritivos e comparação estatística da Tipologia RIASEC no SDS dos estudantes (n=395) em função do sexo.

Radicais BBT-Br	Sexo	Dados descritivos		Comparação estatística		
		Média	DP	t	p	d
R	F	6,57	6,30	-7,962	**≤0,001**	**0,81**
	M	12,30	7,85			
I	F	13,73	8,57	-0,846	0,398	0,08
	M	14,46	8,54			
A	F	12,53	7,75	0,797	0,426	0,08
	M	11,87	8,62			
S	F	15,49	7,14	2,775	**0,006**	**0,27**
	M	13,54	6,84			
E	F	13,31	5,92	-4,846	**≤0,001**	**0,44**
	M	16,61	8,62			
C	F	6,72	6,00	-4,887	**≤0,001**	**0,49**
	M	10,11	7,62			

No SDS a tipologia predominante no grupo feminino foi: Social (S) e Investigativo (I), caracterizando interesses por atividades relacionadas ao ensino e ajuda ao outro, valorizando relações interpessoais (tipo S) e também atividades que incluem pesquisas, observação e curiosidade, com gosto por resolver problemas (tipo I). Para o sexo masculino a tipologia prioritária foi: Empreendedor (E) e Investigativo (I), ou seja, interesse por atividades marcadas pela liderança, capacidade de organização e administração, além de análise e compreensão de fenômenos, que requerem observação e capacidade de raciocínio lógico e abstrato.

No entanto, foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas ao se comparar os resultados médios dos estudantes em função do sexo. Ocorreram no tipo Realista (com grande magnitude, *d*=0,81) e nos tipos Social (*d*=0,27), Empreendedor (*d*=0,44) e Convencional (*d*=0,49) com razoável magnitude (média). Mais uma vez os achados com os adolescentes do ensino médio de Manaus apontaram a influência da variável sexo na expressão dos interesses profissionais. Esse tipo de evidências aparece em investigações realizadas no Brasil e no exterior a respeito desse construto, revelando que algumas tipologias são mais encontradas no sexo feminino ou no sexo masculino, sinalizando permeabilidade dos interesses profissionais a influências socioculturais do contexto de vida (Morris, 2016; Primi et al., 2010; Sartori, Noronha & Nunes, 2009).

A análise comparativa dos achados do SDS em função da série escolar dos estudantes pode ser visualizada na Tabela 5. Os dados foram tratados em separado para cada sexo.

TABELA 5
Dados descritivos e comparação estatística da Tipologia RIASEC no SDS dos estudantes (n=395) em função da série escolar.

Radicais BBT-Br	Séries	Sexo Feminino		Estatística		Sexo Masculino		Estatística	
		Média	DP	f	p	Média	DP	f	p
R	1ª	7,67	6,22	4,414	**0,013**	12,03	7,72	0,917	0,401
	2ª	4,66	6,02			11,60	6,90		
	3ª	7,25	6,32			13,42	8,98		
I	1ª	16,90	8,56	9,625	**≤0,001**	15,29	8,44	1,155	0,317
	2ª	10,68	8,03			13,21	7,53		
	3ª	13,20	7,97			14,85	9,64		
A	1ª	14,06	7,32	2,860	0,060	12,83	8,39	1,283	0,280
	2ª	10,85	7,75			10,56	8,59		
	3ª	12,47	8,01			12,15	8,89		
S	1ª	16,39	6,89	6,020	**0,003**	14,68	7,12	3,013	0,051
	2ª	13,00	7,11			11,96	6,23		
	3ª	17,03	6,89			13,92	6,91		
E	1ª	14,46	5,70	4,073	**0,019**	15,71	6,92	0,980	0,377
	2ª	11,63	6,18			17,43	7,47		
	3ª	13,72	5,62			16,80	8,02		
C	1ª	8,39	5,29	5,931	**0,003**	11,51	7,57	2,281	0,105
	2ª	4,87	5,81			9,74	7,25		
	3ª	6,70	6,49			8,78	7,90		

Dessa análise resultaram evidências empíricas específicas para cada subgrupo de estudantes, a saber: o sexo feminino apresentou diferenças estatisticamente significativas em todos os tipos RIASEC em função da série escolar, enquanto isso não ocorreu no grupo masculino. Esse achado tende a favorecer a hipótese de alguma especificidade no desenvolvimento dos interesses profissionais ao longo do ensino médio nesse grupo de estudantes avaliados em Manaus (AM), apontando motivações particulares no grupo feminino em função da série cursada. Como isso não ocorreu no grupo masculino, reafirma-se a possibilidade de influência do sexo no processo de formação dos interesses profissionais também a partir desses dados do SDS (Barrenha, 2011). No entanto, essas evidências exigem novas investigações com grupos maiores para primeiro examinar sua consistência, para posteriores hipóteses interpretativas relativas à diferenciação no processo de amadurecimento das preferências profissionais ao longo do ensino médio.

Considerações finais

O conhecimento das motivações e interesses profissionais pode auxiliar o jovem na construção de projetos de vida, principalmente no decorrer do Ensino Médio. Nesse momento, são realizadas escolhas para a construção de sua carreira, seja no âmbito acadêmico (curso universitário) ou para inserção no mercado de trabalho, caracterizando período sensível para a definição da própria identidade profissional.

No atual estudo, o perfil geral de inclinações motivacionais dos estudantes do ensino médio de Manaus (AM) focalizou atividades profissionais de ajuda ao outro e senso social (radical S/BBT-Br), criatividade e investigação (radical G/BBT-Br), tipo Investigativo e Social (SDS). Houve marcas específicas dos interesses em função do sexo. Desse modo, o grupo feminino tendeu a priorizar atividades orais e sociais (respectivamente, radical O/BBT-Br e tipo Social/SDS) e maior expressão de sensibilidade (radical W/BBT-Br), enquanto o grupo masculino destacou a racionalidade (radical V/BBT-Br), a força física (radical K/BBT-Br) e o empreendedorismo (tipo Empreendedor/SDS) e o interesse por atividades realistas e práticas (tipo Realista/SDS).

Os resultados sugerem padrões motivacionais consistentes entre os dois instrumentos utilizados, caracterizando interesses de estudantes do Ensino Médio do norte do Brasil, similares aos disponíveis de outras regiões, com perfis associados ao sexo e poucas especificidades aos anos/séries escolares. Além disso, colaboram na identificação dos recursos desses jovens, podendo vir a favorecer, caso utilizados na prática nas escolas, conscientização sobre necessidades pessoais a serem satisfeitas no exercício profissional dos jovens ao adentrarem o mercado de trabalho.

Há que finalizar as atuais considerações desse estudo, no entanto, com a devida contextualização de limite dos achados em função do número restrito de participantes, diante da complexidade do tema em estudo. Seria necessário replicar o processo avaliativo em outras escolas da região norte, ampliando e oferecendo segurança e estabilidade aos dados, de modo a ser possível adequado processo interpretativo sobre as evidências. No entanto, trata-se de primeira produção relativa aos interesses profissionais de estudantes da região norte do Brasil a partir do SDS e do BBT-Br, o que se configura em contribuição relevante para a área e para o campo da Orientação Profissional nesse contexto sociocultural, com expectativa de novos frutos futuros nessa direção. ■

REFERÊNCIAS

Achtnich, M. (1991). *BBT – Teste de Fotos de Profissões método projetivo para a clarificação da inclinação profissional.* São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

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

Barrenha, R. P. L. (2011). *O Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br) em adolescentes: evidências psicométricas.* Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia. Ribeirão Preto (SP).

Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: a theory of vocational personalities and work environments.* (3rd ed.). Lutz: Psychological Assessment Resources, Inc. (PAR).

Holland, J. L. (1996). *Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions.* American Psychologist, 51(4), 397-406.

Holland, J. L; Fritzsche, B.A. & Powell, A.B. (1994). *SDS – Self-Directed Search: Technical Manual.* Lutz: Psychological Assessment Resources, Inc. (PAR).

Jacquemin, A. (2000) *O BBT-Br : Teste de Fotos de Profissões: normas, adaptação brasileira, estudos de caso.* São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

Jacquemin, A.; Okino, E. T. K.; Noce, M. A.; Assoni, R. F.; Pasian, S. R. (2006) *O BBT-Br Feminino – Teste de Fotos de Profissões: adaptação brasileira, normas e estudos de caso.* São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

Lehman, Y. P. (2010). *Orientação Profissional na Pós-Modernidade.* In: Levenfus, R. S. Orientação Vocacional Ocupacional. Porto Alegre: Artmed, pp. 19-30.

Melo-Silva, L. L.; Lassance, M. C. P. & Soares, D. H. P. (2004) *A Orientação Profissional no contexto da Educação e Trabalho.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(2), 31-52.

Morris, M. L. (2016). *Vocational Interests in the United States: Sex, Age, Ethnicity, and Year* Effects. Journal of Counseling Psychology, 63(5), 604–615. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000164.

Munhoz, I. M. S.; Melo-Silva, L. L. (2012). *Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para a carreira.* Psicologia Escolar e Educacional, 16(2), 291-298. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000200012.

Nunes, M. F. O., Okino, E. T. K., Noce, M. A. & Jardim-Maram, M. L. C. (2008). I*nteresses Profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação.* Avaliação Psicológica, 7 (3), 403-414.

Okino, E. T. K. & Pasian, S. R. (2015). *Convergência entre interesses do SDS e inclinações motivacionais do BBT-Br no Brasil.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16(2), 137-148. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000200005&lng=pt&tlng=pt

Primi, R.; Mansão, C. M.; Muniz, M.& Nunes, M. F. O. (2010) *SDS - Questionário de Busca Autodirigida: manual técnico da versão brasileira.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rossier, J. (2015). *Personality Assessment and Career Interventions.* In: APA Handbook of Career Intervention: Vol. 1. Foundations, P. J. Hartung, M. L. Savickas, and W. B. Walsh (Editors-in-Chief). http://dx.doi.org/10.1037/14438-018.

Sartori, F. A.; Noronha, A. P. P., & Nunes, M. F. O. (2009). *Comparações entre EAP e SDS: interesses profissionais em alunos do ensino médio.* Boletim de Psicologia, 59(130), 17-29.

Shimada, M. & Melo-Silva, L. L. (2013). *Interesses profissionais e papéis de gênero: escolhas femininas no BBT-BR.* Avaliação Psicológica, 12(2), 243-251.

Welter, G. M. R. & Capitão, C. G. (2009). *Inclinação Profissional e Personalidade: Estudo de Correlação entre Medidas desses Construtos.* Psicologia Ciência e Profissão, 29(3), 588-601.

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COMO COMPROMISSO SOCIAL: RELATO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Michela da Rocha Iop[1], Debora Regina Nau[2], Larissa Alice Tiedemann[3], Indianara Aparecida da Silva[4], Andrieli Eliza da Silva[5]

Introdução

O mundo do trabalho contemporâneo apresenta-se instável, em constantes mudanças, inclusive no que tange às profissões, as quais estão cada vez mais diversificadas. Diante de tantas opções profissionais, fazer a escolha de uma profissão não se caracteriza por uma tarefa fácil, o que pode gerar muita ansiedade e preocupação para alunos do ensino médio prestes a concluir esta etapa. Para colaborar neste momento de tomada de decisão da primeira escolha profissional, a orientação profissional (OP) tem uma relevante tarefa a cumprir. Souza, Menandro, Bertollo e Rolke (2009) definem orientação profissional como uma prática interventiva de ordem psicossocial cujo foco está na relação homem, educação e trabalho. Esta proposta de trabalho almeja

[1] Psicóloga. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do curso de Psicologia do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). *michelaiop@yahoo.com.br*

[2] Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). *dedeh_nau@hotmail.com*

[3] Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). *laratiedemann@hotmail.com*

[4] Psicóloga formada pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). *indianaraap@hotmail.com*

[5] Psicóloga formada pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). *andrielieliza@hotmail.com*

amplificar a consciência dos sujeitos acerca de si mesmos através de um processo de autoconhecimento quanto aos seus gostos, habilidades e interesses profissionais, bem como dos determinantes que lhes cercam, conhecendo as peculiaridades do mundo e mercado de trabalho, desmistificando distorções e rompendo com estereótipos acerca das profissões. As repercussões de escolhas erradas podem ser variadas, desde um futuro profissional frustrado e não realizado em sua vida laboral, até o caso de universitários que trocam constantemente de cursos ou até desistem do ensino superior por não saberem ao certo qual curso escolher. Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) verificaram que 42,7% dos estudantes, no meio de um curso superior, haviam pensado em desistir ou mudar de profissão, e 15,9% demonstravam estar em dúvida quanto ao curso. Entende-se de suma importância o trabalho de orientação profissional nas escolas justamente por ser uma ação preventiva, evitando futuros abandonos nos cursos superiores ou constantes trocas nos mesmos. Melo-Silva, Lassance e Soares (2004) comentam que, quando existe o serviço de orientação profissional, este costuma ser realizado mais frequentemente em escolas particulares, atendendo apenas às classes mais altas. Para as autoras, na rede pública, a falta de profissionais devidamente qualificados é um dos obstáculos para a implantação desse trabalho, assim como dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e socioeconômicos, conduzindo a orientação profissional para um segundo plano. Além das dificuldades apontadas acima, é evidente que as políticas públicas não conseguem suprir as demandas nas escolas, principalmente no que tange à orientação profissional.

O objetivo deste relato é expor a experiência obtida através da consolidação de um projeto de extensão em orientação profissional, o qual foi desenvolvido ao longo do ano de 2015 através do curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior de um município do Alto Vale do Itajaí. A relevância deste projeto está na necessidade em atender as escolas públicas, as quais, desprovidas de atendimentos em orientação profissional, endossam os dados nacionais de instituições escolares que não oferecem tal serviço aos seus alunos.

Orientação Profissional: objetivos e possibilidades

Para Dias (2008), torna-se complexa a tarefa de pensar o futuro frente às transformações no mundo do trabalho e isso afeta a todos os indivíduos de maneira geral. As mudanças no mundo laboral modificam os sentidos do trabalho e também os projetos de vida dos jovens, fazendo com que estes comecem a dar lugar a novas vivências, bem como novas visões sobre si mesmo e sobre o futuro, tanto pessoal quanto profissional.

Para Iop (2013), “a escolha não autoriza que nada permaneça como estava e as mudanças provenientes podem exigir novas e constantes opções. Torna-se um ciclo, um circuito de ações gerando consequências, onde dificilmente se pode romper” (p.30). Escolher uma profissão é uma tarefa que causa inquietação não só no jovem, mas também na sua família e nos professores. Ao sair do ensino médio o jovem sente necessidade de decidir por uma profissão e iniciar em uma universidade, tanto pela demanda atual do

trabalho, quanto pela obrigação de sustentar a si mesmo e melhorar financeiramente (Basso, 2008).

Diante do desafio de fazer a escolha de uma profissão, a orientação profissional representa uma prática auxiliadora, de psicólogos e pedagogos, a qual pode ser trabalhada com diferentes bases teóricas e práticas e utilizada em diferentes áreas como educacional, clínica ou organizacional, podendo ser feita tanto individualmente como em grupo (Soares, 2000). De acordo com Valore e Ferrarini (2010), o objeto de estudo e de intervenção em orientação profissional se situa na identidade profissional e esta não se refere somente ao que fazer, mas sim, quem ser e quem deixar de ser, integrando-se a uma identidade pessoal mais ampla.

Na visão de Soares (2000), "a OP, em qualquer uma de suas abordagens, deve trabalhar para o bem-estar psicossocial do indivíduo [...] deve ser um trabalho que busque resgatar a felicidade, para que a pessoa possa ser feliz no desempenho de seu trabalho" (p.45). Segundo Soares e Krawulski (2010), o orientador profissional precisa ter domínio de um referencial teórico e técnico, colocando em questão aspectos relativos à tomada de decisão, as influências na escolha, os projetos pessoais e profissionais, bem como a participação da família desta decisão.

Silvia Lane concebe a psicologia como detentora do encargo de transformar a realidade em prol de dignas condições de vida para todos. Tal incumbência busca contribuir com a ampliação da consciência do homem, entendido como um ser social e histórico, afastando-o da alienação perante sua realidade (Lane, 2011). Essas premissas referem-se ao projeto do compromisso social que a autora defende e são encontradas nas práticas em orientação profissional, passíveis de serem atingidas em diversos momentos da vida dos sujeitos na interface com o trabalho: primeira escolha da profissão, reescolha, planejamento e orientação de carreira, bem como a preparação para aposentadoria (Soares, 2000).

A seguir, apresenta-se o relato da experiência de intervenção em orientação profissional com estudantes do ensino médio de escolas públicas.

O Projeto

As acadêmicas participantes do projeto (coordenadoras das atividades) dividiram-se em duplas e foram às escolas do município onde havia turmas de segundos e terceiros anos do ensino médio, público-alvo desta atividade, a fim de divulgar a proposta. Optou-se pela divulgação pessoal, nos três turnos, buscando esclarecer dúvidas dos alunos sobre o trabalho e já realizando as inscrições dos interessados. As seis coordenadoras foram separadas em duplas, as quais coordenaram grupos em horários e turnos distintos. Foram realizados dez encontros (um por semana), com duração média entre 1h30 e 2h, sendo que dois grupos ocorreram durante a tarde e um à noite. Para melhor acompanhar o processo dos grupos, o desempenho das coordenadoras e o esclarecimento de dúvidas, havia supervisões semanais com a professora supervisora do projeto.

A operacionalização dos grupos de orientação profissional se deu por meio de técnicas de dinâmicas de grupo, de sensibilização, atividades informativas, relatos orais e escritos, recreação e encenação, vídeos e contatos com profissionais. Segundo Lucchiari (1992), os trabalhos feitos em grupo tendem a alcançar melhores respostas, pois o contato grupal é relevante na adolescência, principalmente por este ser um momento em que ele está buscando a sua própria identidade, no intuito de se diferenciar do grupo familiar e, para isto, precisa engajar-se em outro grupo.

Para o início das atividades foi elaborado um cronograma de todos os encontros, definindo os objetivos de cada um, as técnicas e jogos a serem utilizados.

Primeiro módulo: Conhecimento de si mesmo

O primeiro módulo abrangeu aspectos ligados ao autoconhecimento, incluindo questões relacionadas a reflexões do passado, presente e para o futuro, de interesses individuais e coletivos.

O encontro inicial consistiu na apresentação do projeto e das coordenadoras, assim como dos participantes. Inicialmente foi entregue um crachá em branco para que cada um colocasse seu nome, apresentando-se e dizendo sua idade, colégio e ano em que estuda. Após esta breve apresentação foi utilizada a técnica "apresentação como índio", que teve como objetivo possibilitar que os participantes pensassem suas características mais marcantes, já compondo a etapa inicial de autoconhecimento (Lucchiari, 1992). Em seguida, a técnica aplicada foi "medos e desejos", onde os participantes foram orientados para que dividissem o cartaz ao meio, colocando de um lado os medos surgidos ao iniciar o grupo e do outro os desejos que possuíam em relação processo de OP. Este foi o momento para que as coordenadoras salientassem que a escolha deveria ser feita apenas pelo próprio participante, apesar de sofrerem diversas influências. Como mencionam Levenfus e Nunes (2002): "as influências, sejam elas explícitas ou sutis, existem e devem ser consideradas" (p.69). Sendo assim, as autoras afirmam que é preciso que o jovem conheça tais influências, pois apenas assim poderão utilizá-las de maneira construtiva.

A última técnica aplicada durante o primeiro encontro foi a "Teia Grupal". Utiliza-se como material um novelo de lã e consistiu em formar um círculo, onde cada participante jogava o novelo a outro participante do grupo, amarrando a lã em seu dedo, até que todos recebessem e formassem uma teia. Foi solicitado que, ao receber o novelo, expusessem como se sentiram neste primeiro encontro e, depois de todos terem se expressado, as coordenadoras traziam à tona o contrato grupal, abordando assuntos como pontualidade, participação, respeito com os colegas e sigilo. De acordo com Soares (2002), esta técnica tem como objetivo "oportunizar o estabelecimento do contrato grupal de forma lúdica e 'concreta'" (p.309).

O segundo encontro buscou possibilitar aos participantes um aprofundamento do autoconhecimento, além de permitir que se conhecessem melhor uns aos outros. A primeira técnica a ser aplicada foi "falando de mim", a qual consistia no recebimento de uma folha com duas colunas, nas quais os

participantes deveriam preencher questões quanto à família, heróis, forma como eles se veem, o que gostam ou não de fazer, tanto no passado quanto no presente. Em um segundo momento, eles foram solicitados a construir a Linha da Vida, que de acordo com Soares (2002), é uma técnica importante para que os participantes consigam integrar seu passado com seu presente. Chiquieri, Souza e Crepaldi (2011) salientam ainda que o estudo da história da vida de um sujeito pode auxiliar na reflexão em si, pois "emerge a figura do ser inacabado, do seu projeto de vida. Ele se dá conta do que pode ser e fazer, o que já foi e fez ou deixou de fazer, e o que ainda tem e pode ou não fazer" (p.01).

Já no terceiro encontro, a primeira atividade a ser solicitada foi "frases para completar", na qual lhes foi entregue uma folha contendo 27 frases incompletas, devendo ser completadas de forma sincera e espontânea. Essa técnica, segundo Lucchiari (1992), tem como objetivo mostrar aos participantes qual a sua situação sobre as possibilidades de escolha, auxilia no autoconhecimento e na autorreflexão. A segunda atividade proposta foi o "curtigrama", que consiste em dividir uma folha em quatro quadrantes, escrevendo em cada um deles aspectos sobre si que se enquadrassem nas seguintes descrições: gosto e faço, não gosto e faço, gosto e não faço, não gosto e não faço. Esta é uma técnica que dá ao jovem a possibilidade de pensar em si mesmo, levando-o a conhecer seu próprio cotidiano, pois os faz pensar naquilo que gostam e estão deixando de fazer (Lucchiari, 1992).

O quarto encontro englobou aspectos relacionados à família, percepção de interesses individuais e também um início de reflexão sobre as profissões. Iniciou-se com a atividade "sentindo-me bem", na qual os participantes recebiam uma folha com diversas opções sobre atividades tanto de lazer, quanto de trabalho, onde deveriam assinalar quais destas se sentiriam bem fazendo em sua vida pessoal. Ao final da atividade, as coordenadoras salientavam a importância de identificar quais atividades eles têm apenas como lazer, e quais poderiam relacionar com uma futura profissão.

A segunda atividade proposta foi o "role-playing do papel dos pais", ocasião em que lhes foi solicitado escolher um de seus pais ou responsáveis para que então pudessem se colocar no lugar destes, falando acerca dos jovens. Sabe-se que a família é a o primeiro grupo social de que o sujeito faz parte, sendo nela que se iniciam seus processos de identificação e construção de si. Soares (2002) entende que os pais constroem projetos profissionais para seus filhos, esperando deles a correspondência ao que lhes foi projetado. Essa situação pode gerar um conflito ao jovem por não querer seguir o ideal dos pais, mas também não conseguir expressar que não quer assumir o projeto dos pais.

Segundo módulo: Conhecimento das profissões

Este módulo conteve aspectos relacionados ao conhecimento das profissões, trazendo aos jovens a possibilidade de conhecer o máximo das existentes no mercado de trabalho. Os participantes puderam estar atentos a diversos temas, como os de satisfação no trabalho, áreas promissoras na

atualidade, além de permitir aos participantes que tomassem conhecimento do Guia do Estudante – Profissões e Vestibular, material publicado pela Editora Abril (*https://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/*)

O módulo teve início no quinto encontro, consistindo em oportunizar a reflexão sobre o sentido do trabalho para a vida das pessoas e também qual a visão dos participantes sobre satisfação no trabalho. A técnica proposta foi "satisfação no trabalho", a qual, conforme Soares (2002), pode permitir que o jovem realize seus processos de associação e reconhecimento de expressões relacionadas à satisfação no trabalho. Em seguida, realizou-se a técnica do "jogo da forca do mercado de trabalho". Fez-se uma breve explanação a respeito do mercado de trabalho, explicando que seria feito um jogo da forca (jogo cujo objetivo é descobrir palavras através do número de letras e do tema relativo à mesma) e as palavras a serem descobertas seriam referentes ao mercado de trabalho (algumas delas foram "empregabilidade", "proatividade", "especialista generalista", "flexibilidade", entre outras). Tais palavras foram definidas previamente pelas coordenadoras e a supervisora do projeto, a fim de que os participantes, em dois grupos, as sorteassem para que os demais alunos identificassem, ganhando o jogo quem descobrisse mais palavras. Na medida em que acertavam as palavras, discutia-se a definição das mesmas, refletindo sobre as características dos profissionais almejados no mercado de trabalho, comentando acerca da necessidade de constante aprimoramento pessoal. A última técnica realizada neste encontro foi "encaixando as definições", na qual havia quatro definições diferentes para quatro nomes – *Bacharelado; Licenciatura; Cursos Tecnológicos; Cursos Técnicos*, onde eles deveriam atrelar a descrição com o tipo de formação correto.

No sexto encontro abordaram-se as áreas promissoras, de acordo com o Guia do Estudante - Profissões e Vestibular (*https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/as-profissoes-mais-promissoras-ate-2020*), bem como foi oferecida uma visão mais global das profissões existentes com base neste mesmo guia. Foi momento importante para os adolescentes conhecerem áreas que nem imaginavam existir ou até para desmistificar ideias distorcidas sobre algumas áreas, como de que estaria desaquecida, como as licenciaturas. A atividade seguinte foi "role-playing do papel profissional", a qual, de acordo com Lucchiari (1992) permite "a tomada de consciência sobre o que o jovem sabe ou não sabe sobre as profissões" (p.46). Além disso, a autora afirma que esta técnica faz com que o jovem se sensibilize ao ver-se no próprio papel do profissional. Outra técnica aplicada foi o "jogo das profissões". Este jogo é similar ao jogo "cara-a-cara", o qual é jogado contra um adversário e por meio de perguntas deve-se conseguir adivinhar qual a "cara" que ele tem em mãos. No caso do jogo das profissões, o objetivo é descobrir a profissão escolhida pelo time adversário através de "dicas" dadas pelo grupo que a selecionou. Estas dicas se referiam a características, instrumentos utilizados, locais de atuações, entre outras informações relativas às profissões. Para grande parte dos grupos, este jogo tornou-se dinâmico, trazendo muitos benefícios e conhecimento para os participantes, pois requeria destes bastante atenção, além de um conhecimento prévio sobre algumas profissões.

Durante o sétimo encontro oportunizou-se momento de maior conhecimento de todas as profissões existentes, além de acessarem as grades curriculares de alguns cursos de graduação. Os participantes também acessaram fichas com breves descrições de diversas profissões, bem como Guias do Estudante foram disponibilizados aos alunos, a fim de que aprofundassem o conhecimento dos cursos, identificando locais de atuação do profissional, disciplinas estudadas no curso, valor médio do salário início e em que locais do Brasil encontrariam tais cursos. Este momento de exploração de cursos ocupou a maior parte do encontro, porém foi o momento de "descobertas" das profissões. A última atividade proposta foi o "jogo das grades curriculares", onde nela cada participante retirava uma ficha, contendo dez disciplinas de determinado curso, sendo que os demais participantes deveriam adivinhar que curso seria este. Por último, foi solicitado aos participantes que mencionassem profissionais que desejariam ter presentes nos grupos, a fim de esclarecer dúvidas e conhecer mais das profissões.

O oitavo encontro consistiu na última parte sobre o conhecimento das profissões, tendo-se a visita de alguns profissionais: biólogo, administrador, arquiteto, dentista e advogado. Nesta ocasião os jovens questionaram e conversaram bastante com os profissionais presentes, esclarecendo muitas de suas dúvidas e obtendo importantes informações sobre aquelas carreiras.

Terceiro módulo: Escolha propriamente dita

Neste módulo os participantes puderam elucidar as dúvidas ainda existentes, fazendo uso de diversos recursos, inclusive vídeos de profissionais falando de suas profissões. A primeira atividade proposta para o nono encontro foi através da técnica já realizada, "sentindo-me bem". Tendo em mãos a folha que haviam preenchido, solicitou-se que pensassem em profissões que teriam interesse em exercer, que acreditavam adequar-se aos itens que marcaram na técnica. Demonstraram-se interessados, pois puderam perceber neste momento o que realmente gostariam de fazer e quais as atividades de que gostavam apenas como lazer.

Outra atividade proposta no nono encontro foi "curtigrama profissional". De acordo com Soares (2002), esta técnica permite que os participantes descubram o que cada profissão desperta neles, deparando-se com o desejo de escolhê-las ou não. A técnica consiste em pensar profissões que se enquadrem nos seguintes quadrantes: gosto e faria, gosto e não faria, não gosto e faria, não gosto e não faria.

Quarto módulo: Avaliação do processo

Este módulo foi formado pelo último encontro dos grupos de orientação profissional, tendo sido estruturado com o intuito de avaliar o processo como um todo através da autoavaliação, do processo de orientação profissional e das coordenadoras.

A primeira técnica aplicada foi "R-O" juntamente com a técnica "carona profissional". A técnica R-O faz uso de cartões com nomes de diversas profissões, sendo solicitado ao participante que aproxime os que entende

como pertencentes a uma mesma "família" e, posteriormente, que apresente tais "famílias", descrevendo-as. Conforme Bohoslavsky (1998), "esta etapa de trabalho tem por objetivo promover, no adolescente, a realização de uma descrição ativa de suas imagens a respeito das diferentes ocupações e de suas relações" (p.153). Na sequência, requisita-se que intitule cada família, com nome e sobrenome, oportunizando compreender as categorizações feitas e, inclusive, possíveis preconceitos e rótulos sobre as profissões. Levenfus e Soares (2002) afirmam que esta técnica permite que os participantes identifiquem características comuns e diferentes de cada profissão, sempre trabalhando em grupo. Além disso, os participantes são incentivados a explicar os critérios utilizados para a separação de cada grupo. Em seguida, deveriam imaginar que estavam em uma festa com todos os profissionais que viram na técnica R-O, sendo que, ao final da festa deveriam dar carona a apenas um profissional. Já no momento da carona profissional, as autoras acima referidas salientam que a técnica tem como objetivo que o jovem escolha e identifique aquele profissional que está mais próximo de si. No final da atividade, explica-se que os profissionais escolhidos, simbolicamente, eram como se fossem o curso escolhido. Falou-se a respeito da escolha, que esta envolve a renúncia das demais possibilidades existentes e que a opção profissional não deve ser pensada como única e imutável, pois nada é definitivo na vida. Ao longo de um processo de orientação profissional este esclarecimento junto aos orientandos é imprescindível, visto que "não existe uma escolha profissional única e definitiva. O que vai existir sempre é uma escolha possível, dentro de determinadas possibilidades e contingências" (Soares, 2002, p.95).

Na sequência, pediu-se para que cada um respondesse a autoavaliação da forma mais sincera e espontânea possível, a fim de que pensassem no aproveitamento pessoal e no quanto aquele trabalho contribuiu para suas reflexões sobre escolha profissional. Para finalizar, iniciou-se a leitura do texto do *Dominó*, que traz uma reflexão sobre cada passo dado na vida do jovem, demonstrando a estes como cada escolha afeta a outra.

Considerações finais

Este relato almejou descrever uma intervenção realizada por meio de um projeto de extensão universitária com alunos do ensino médio de escolas públicas de uma cidade do interior de Santa Catarina, cujo objetivo geral foi auxiliar este público no que se refere à escolha profissional e reflexões relativas ao assunto. A orientação profissional tem como propósito intervir junto das pessoas na interface com o universo trabalho. E por que isso é tão importante? Não se pode esquecer que o trabalho assume um papel bastante relevante na vida humana, ocupando grande parte do tempo das pessoas. Fazer uma escolha profissional com consciência e coerência é de suma importância, visto que "uma pessoa exercendo sua profissão com motivação e prazer está se realizando pessoalmente, como também prestando um serviço de melhor qualidade à sociedade" (Soares, 2002, p.104). Assim, compreende-se que possibilitar esse tipo de trabalho ao maior número possível de jovens

é estar assumindo um compromisso social, no sentido de colaborar com os futuros trabalhadores do país, pois um profissional feliz e realizado com suas escolhas atuará trazendo implicações positivas para a sociedade.

No que tange ao trabalho desenvolvido e aqui relatado, percebeu-se que os alunos participantes do projeto encerraram o processo de orientação profissional mais bem orientados, conscientes e esclarecidos acerca de si mesmos (seus gostos, interesses, preferências, habilidades), das profissões e do mercado de trabalho, propiciando-lhes uma escolha mais condizente consigo mesmo, seu projeto de futuro e seu contexto. A partir desta experiência, notou-se o quanto os alunos têm poucas ou até equivocadas informações quanto às profissões e mundo do trabalho. Nesse sentido, reconhece-se a importância do trabalho da orientação profissional desde as primeiras etapas escolares, visto que já na educação infantil é relevante que as crianças, dentro de suas possibilidades, pensem sobre o que é trabalho e qual seu papel na sociedade.

Através da vivência aqui relatada, entende-se a necessidade de novos estudos e processos interventivos relativos à área da orientação profissional com adolescentes, aprofundando temas que foram debatidos com pouca profundidade nos encontros, como a preparação dos jovens para inserção no mercado de trabalho. Além disso, o desenvolvimento de novas pesquisas com adolescentes na primeira escolha profissional contribuirá para o avanço científico na área e no aprimoramento de intervenções mais adequadas às necessidades do público em questão. ■

REFERÊNCIAS

Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, Â. C. (2003). *Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1-2), 153-166.

Basso, C. (2008). *Estudantes universitários em crise durante as fases intermediárias da formação acadêmica.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação Vocacional – a estratégia clínica.* São Paulo: Martins Fontes.

Chiquieri, A.M.C., Souza, D.G., & Crepaldi, Z.C. (2011). *Linha da vida – autobiografia.* In Anais do Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais, Curitiba, PR, Brasil, 16.

Dias, M.S.L. (2008). *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de formandos.* Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Iop, M. da R. (2013). *Trajetórias de jovens em processo de escolha pela vida religiosa.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Lane, S.T.M. (2011). *Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a psicologia.* In S.T.M. Lane & W. Codo (Orgs.), Psicologia Social – o homem em movimento (pp. 10-19). São Paulo: Brasiliense.

Levenfus, R.S., & Nunes, M.L.T. (2002). *Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional.* In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs), Orientação Vocacional Ocupacional (1a. ed., pp. 61-78). Porto Alegre: Artmed.

Levenfus, R.S., Soares, D.H.P. (2002). *Técnica R-O: Um recurso clássico na tarefa da informação ocupacional.* In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs), Orientação Vocacional Ocupacional (1a. ed., pp.357-370). Porto Alegre: Artmed.

Lucchiari, D. H. P. S. (Ed.). (1992). *Pensando e vivendo a orientação profissional.* São Paulo: Summus.

Melo-Silva, Lucy Leal, Lassance, Maria Célia Pacheco, & Soares, Dulce Helena Penna. (2004). *A orientação profissional no contexto da educação e trabalho.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(2), 31-52.

Soares, D.H.P. (2000). *As diferentes abordagens em orientação profissional.* In D. H. P. Soares & M. D. Lisboa (Orgs.), Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores (pp.24-47). São Paulo: Summus.

Soares, D.H.P. (2002). *Técnicas e jogos grupais para utilização em orientação profissional.* In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs), Orientação Vocacional Ocupacional (1a. ed., pp. 307-322). Porto Alegre: Artmed.

Soares, D.H.P. (2002). *Técnicas para grupos de reorientação profissional.* In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs), Orientação Vocacional Ocupacional (1a. ed., pp. 323-336). Porto Alegre: Artmed.

Soares, D.H.P., & Krawulsky, E.(2010). *Modalidades de trabalho e utilização de técnicas em orientação profissional*. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs), Orientação Vocacional Ocupacional (2a. ed., pp. 82-91). Porto Alegre: Artmed.

Souza, Luiz Gustavo Silva, Menandro, Maria Cristina Smith, Bertollo, Milena, & Rolke, Rafaela Kerckhoff. (2009). O*ficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem Psicossocial.* Psicologia: ciência e profissão, 29(2), 416-427. Recuperado em 15 de dezembro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200016&lng=pt&tlng=pt.

Valore, L.A., & Ferrarini, N. da L. (2010). *Escolha e identidade profissional: desafios e possibilidades na formação universitária*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (1), 391-398.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ABORDAGEM PSICOSSOCIAL JUNTO A ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Yasmin Fadul Ornellas[1], Thais Martins Real[2], Júlia Pereira Leal[3],
Diego Henrique Nascimento Santos[4], Luiz Gustavo Silva Souza[5]

Introdução

Tradicionalmente, a orientação para a escolha de uma profissão dirigiu-se a adolescentes e jovens das classes sociais mais abastadas. O responsável pelo processo de orientação vocacional, educacional ou profissional foi chamado a descobrir as características do indivíduo que se submete à orientação e de indicar-lhe as profissões mais adaptadas às suas idiossincrasias e personalidade. Nota-se que essas práticas deixavam de fora os jovens das classes populares, embasavam-se em uma abordagem individual do problema da escolha profissional e na crença em uma vocação intrínseca do indivíduo, colocavam o jovem em uma posição passiva diante do orientador e não realizavam críticas quanto aos arranjos sociais, econômicos, políticos e culturais vigentes em dada sociedade (Abade, 2005; Bock, 1995; Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004). A experiência da escolha profissional e teorias psicológicas

[1] Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, Polo de Campos dos Goytacazes. *fadulyasmin@gmail.com*

[2] Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, Polo de Campos dos Goytacazes. *thaismartinsreal@hotmail.com*

[3] Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, Polo de Campos dos Goytacazes. *jupleal@gmail.com*

[4] Graduando em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, Polo de Campos dos Goytacazes. *diego.hnsantos@gmail.com*

[5] Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo e professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Polo de Campos dos Goytacazes. *luizsouza@hotmail.com*

correspondentes são marcadas pelo ideal de escolha liberal, correlato de certa forma de produção dos indivíduos nas sociedades industrializadas, capitalistas (Silva, 1995).

Jovens de classe popular investigados por Sobrosa, Camerin, Perrone e Dias (2013) percebiam o trabalho como fonte de independência financeira e de ascensão social e destacavam seu caráter "necessário". Suas opiniões tenderam, de forma "ingênua" e não-crítica, à naturalização de contextos coercitivos de trabalho, incluindo a adaptação, individual, a características do trabalho contemporâneo como a hiper-competitividade e a flexibilidade. Em termos de identidade social (Del Prette & Del Prette, 2003), pode-se afirmar que o sistema de crenças adotado por esses jovens se caracterizava principalmente como de mobilidade social (ascensão individual) em detrimento da mudança social (transformações coletivas, societais).

Valore e Viaro (2007) questionaram estudantes do Ensino Médio sobre seus projetos de vida. As respostas pareceram ir na direção de crenças hegemônicas sobre sucesso pessoal como empreitada individual, marcado pelo poder financeiro e pela possibilidade de auferir prazer no trabalho. No entanto, os autores destacam, com base em dados contra-hegemônicos que também coletaram, que consideram os adolescentes não como vítimas passivas de estereótipos produzidos sócio-historicamente, mas como agentes ativos, capazes construir outras práticas em relação ao mundo e a si mesmos.

A Orientação Profissional em escolas públicas pode promover, junto a estudantes de classe popular, a exploração vocacional, definida como a exploração e o questionamento que um sujeito faz "a respeito de si mesmo e da realidade educacional e do trabalho" (Teixeira & Dias, 2011, p. 90). De um ponto de vista crítico, possibilita a discussão sobre os processos sociais e culturais em curso e os significados que, em meio a esses processos, ganham as profissões, o ato de escolher ou não escolher uma profissão e o futuro profissional. Promove um questionamento a respeito do trabalho, das relações laborais, de estereótipos e de idealizações relacionados a percursos acadêmicos e a profissões (Souza, Menandro, Bertollo & Rolke, 2009).

O objetivo do presente texto é relatar uma experiência de intervenção com Oficina de Orientação Profissional, de abordagem psicossocial, realizada junto a adolescentes de classe popular. As principais referências teórico-técnicas foram a Dinâmica de Grupo (Lewin, 1948, 1958) e os Grupos Operativos (Pichon-Rivière, 1970/2005). Lewin (1948, 1958) mostra que o trabalho com grupos pode transformar estereótipos sociais e o campo social, levando à construção de novas práticas. Como evidenciam Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009), nos Grupos Operativos, o trabalho com a "tarefa implícita" (Pichon-Rivière, 1970/2005) implica colocar em questão determinações sociais e culturais da experiência subjetiva e dos grupos.

Características gerais e planejamento da oficina

A Oficina de Orientação Profissional (OP) foi desenvolvida em parceria com uma escola pública de Ensino Médio localizada em Campos dos

Goytacazes, RJ, o Colégio Nilo Peçanha, entre os meses de abril e julho de 2017. Duas estudantes de graduação em psicologia da Universidade Federal Fluminense, finalistas, em regime de Estágio Específico sob orientação de um professor, atuaram como coordenadoras da Oficina. Após autorização da Direção do Colégio, as coordenadoras se dirigiram a cada uma das salas do terceiro ano do Ensino Médio, em turno matutino, para apresentar, aos estudantes, a proposta da Oficina, oferecendo quinze vagas.

Nessa ocasião, os estudantes interessados informaram seus nomes, telefones e *e-mails* por escrito. Houve mais estudantes interessados do que vagas disponíveis e, por isso, os quinze participantes contemplados, integrantes de diferentes turmas, foram sorteados. Os estudantes selecionados foram comunicados sobre a inclusão por telefone, *e-mail*, grupo no aplicativo *whatsapp* e por um cartaz afixado na escola. Aos candidatos não selecionados, foi informado que poderiam participar da Oficina no segundo semestre de 2017. Em especial, o grupo no referido aplicativo funcionou para divulgar informações sobre datas, locais e horário dos encontros, comunicação de faltas, imprevistos ou dúvidas, ao longo da Oficina de OP. Os encontros da Oficina tiveram duração aproximada de duas horas, em uma sala de aula na própria escola participante. Técnicas de grupo seguidas de compartilhamento foram as principais estratégias utilizadas. Ao todo, foram oito encontros semanais.

As coordenadoras da Oficina participaram de supervisão semanal na Universidade Federal Fluminense, no quadro de seu Estágio Específico. Nas supervisões, buscou-se compreender e analisar os emergentes (Pichon-Rivière, 1970/2005) observados em cada encontro. O planejamento inicial da intervenção previu a abordagem dos seguintes temas: Valores e normas sociais relacionados às profissões; Vida familiar e vida profissional; A escola e o trabalho; Gênero e vida profissional; Atmosferas grupais democráticas e autocráticas no mundo do trabalho; Preconceito e vida profissional. Entretanto, desde o primeiro momento, o planejamento foi encarado como flexível, dependente da interação e da autonomia construída junto com os participantes, como evidencia o relato a seguir.

A oficina em ação

O primeiro encontro da Oficina foi dedicado à apresentação dos participantes, das coordenadoras e da proposta de trabalho. Em princípio, perguntamos aos participantes o que eles esperavam da Oficina de OP. Uma das participantes respondeu que esperava aprender como deve se comportar em uma entrevista de emprego. Essa fala gerou a oportunidade de debater, junto com os participantes, elementos importantes da proposta: a Oficina é diferente de uma "aula tradicional", ela implica participação ativa dos estudantes na produção dos resultados; um de nossos principais objetivos era questionar estereótipos naturalizados sobre o trabalho e o mercado de trabalho (Valore & Viaro, 2007), presentes nas crenças e imagens difundidas sobre a "entrevista de emprego".

Já nesse momento inicial, foi possível dirigir, aos participantes, questões

como: Qual é a relação de vocês com a escola? O que vocês pensam sobre o mercado de trabalho? O que vocês acham desse momento de escolha profissional? Têm alguma profissão com a qual se identificam mais? Crenças sobre o trabalho e o mercado de trabalho estavam marcadas por rigidez, por exemplo, no que diz respeito a horários e disciplina. A escola foi descrita como instrumento para ascensão social. Entretanto, foram mencionadas atitudes negativas em relação aos professores, descritos como "mal-humorados" e à desorganização da escola. Destacou-se a percepção de que a escola nada tinha a ver com a cidadania, de que se tratava de um ambiente isolado da sociedade.

Os participantes formularam questões como: É melhor fazer curso superior ou técnico? É mais fácil conseguir emprego se a pessoa tiver realizado vários cursos? Aproveitamos essas questões para colocar em análise a coerção que pode estar presente na relação com o mercado de trabalho, a necessidade de apenas adaptar-se a ele para garantir um lugar, e para refletir sobre projetos pessoais e desejos na escolha da profissão. Nos apontamentos das coordenadoras, a questão de fundo era: a partir de um ponto de vista autônomo, o que quero fazer neste mundo?

Para ampliar as possibilidades de apresentação dos participantes, utilizamos a seguinte técnica: pedimos que eles fechassem os olhos e pensassem em algum personagem de livro, desenho animado, novela, série ou filme com o qual se identificassem. Depois de alguns minutos de concentração e reflexão sobre esse personagem, pedimos que contassem para o grupo o personagem eleito e o porquê. Essa técnica também disparou reflexões interessantes e, quanto às características dos personagens escolhidos, um traço em comum foi a ideia de "lutar por aquilo em que acredita, enfrentando desafios".

No segundo encontro da Oficina, relembramos aspectos importantes do encontro anterior referentes ao mercado de trabalho e, a partir disso, propusemos a seguinte técnica. Solicitamos aos participantes que imaginassem uma empresa fictícia que estivesse contratando um profissional. O cargo em questão deveria ser compatível com a profissão que cada estudante desejava exercer. Feito isso, pedimos que listassem, em uma folha, as características gerais, qualidades e habilidades que o candidato deveria ter para conseguir ocupar aquele cargo. Pedimos também que escrevessem características que consideravam inadequadas para aquela profissão.

Todos os participantes leram sua lista e falaram sobre suas escolhas para o grupo. Buscamos compreender de que forma os participantes percebiam o universo profissional e seus determinantes. Para tanto, propusemos as seguintes questões: o que é ser um bom profissional? Por que eles consideravam aquelas características como fundamentais para o exercício da profissão? Com quais pontos da lista cada participante já poderia contar e quais outros ele ou ela acreditava precisar desenvolver? Os relatos demonstraram baixo nível de exploração do ambiente (Teixeira & Dias, 2011). As argumentações limitavam-se a referências familiares e pouquíssimas pesquisas de campo sobre a profissão. Em relação às ideias sobre o que seria um bom profissional, as respostas mencionaram principalmente o prazer em exercer a profissão. As falas condiziam com o que foi encontrado por Valore e Viaro (2007), no

que diz respeito à primazia da ideia de realização individual por meio de uma profissão que traga prazer e boa remuneração.

Buscamos abordar de forma mais profunda, individualmente, as características que os estudantes consideravam precisar melhorar. Uma das participantes relatou que precisava se sentir mais segura, pois, ao exercer sua profissão, ela jamais poderia "transmitir insegurança para o cliente". Ela relatou que o medo em relação ao seu futuro profissional e ao exercício de sua profissão era frequente. Todos os outros participantes mencionaram também insegurança e sentimento de incapacidade de atingir seus objetivos. Esses sentimentos encontraram-se relacionados não somente à profissão, mas também ao julgamento familiar. Esse momento do encontro foi de grande importância, pois revelou dificuldades dos participantes em lidar com o julgamento dos familiares e com a frustração e o desânimo gerados por conflitos com eles.

No terceiro encontro, resolvemos abordar, com maior profundidade, os tópicos do medo, da insegurança e das influências sociais e familiares no âmbito profissional. Propusemos a atividade de exibição e discussão de um filme de curta-metragem no qual o personagem principal caracteriza-se por fortes dificuldades e inseguranças em relação ao mundo adulto. Todos os participantes relataram se identificar com a história de alguma maneira. Uma das participantes observou que, apesar das dificuldades, o personagem principal do filme aprendeu a lidar com os desafios de sua própria forma e obteve sucesso. Participantes destacaram a ideia da importância de descobrir novas práticas e de aprender. Todos demonstraram se identificar com as questões levantadas, principalmente em relação às suas famílias. Um momento particularmente interessante foi quando uma das participantes relatou que, desde o primeiro encontro da Oficina, ela declarava que gostaria de ser advogada apenas como uma espécie de "fachada". Isso porque, na verdade, seu desejo era ser policial, porém sua família não apoiava essa escolha, argumentando que se trata de uma "profissão perigosa" e que "deve ser exercida somente por homens". A estudante ressaltou que o machismo é muito presente em sua família.

Buscamos ampliar a discussão desse tópico junto ao restante do grupo. Alguns participantes afirmaram que existia machismo também em suas famílias. Questionamos de que maneira eles percebiam o machismo na sociedade de modo geral, e verificamos que as respostas foram variadas, com certo desconhecimento em relação aos conceitos de machismo e feminismo e às práticas associadas. Essa discussão evidenciou a necessidade de abordarmos, de forma mais profunda, esse tema em um encontro ulterior, pois, de maneira implícita para alguns e explícita para outros, o machismo era determinante de dificuldades frente à escolha profissional, à construção da adolescência e das perspectivas sobre o mundo adulto.

Ainda nesse encontro, solicitamos aos participantes que escrevessem uma "carta de desabafo" para alguém que houvesse, em algum momento, julgado negativamente suas escolhas ou negligenciado apoio. Se pertinente, o participante poderia escrever também para alguém que admirasse ou visse

como um exemplo. No momento de compartilhamento, questionamos como os participantes se sentiram ao escrever essas cartas e houve relatos de alívio por poderem expressar descontentamentos.

No quarto encontro, para fornecer oportunidades de aprofundar trocas pessoais entre os participantes e a exploração de si (Teixeira & Dias, 2011), propusemos a seguinte técnica. Com os participantes sentados em círculo, solicitamos que rodassem uma garrafa no centro do círculo. O participante para onde apontava o fundo da garrafa deveria fazer uma "pergunta subjetiva" ao participante para o qual apontasse o bico da garrafa. Essa atividade possibilitou que eles descobrirem mais sobre os colegas, explorando questões pessoais e sociais. Os participantes falaram sobre características de suas vidas das quais se orgulhavam ou se arrependiam e expuseram relatos de eventos importantes da infância. Verificamos que os participantes foram empáticos e colaborativos uns com os outros, de forma que interviam nas respostas dos colegas e discutiam suas questões.

Nesse mesmo encontro, propusemos outra atividade na qual os participantes deveriam escolher dez profissões "essenciais" que seriam levadas para a construção de um novo planeta. Solicitamos, primeiramente, que cada um fizesse a lista individualmente e, em seguida, pedimos que dois subgrupos de participantes debatessem e elaborassem uma nova lista, ponderando sobre a necessidade de cada profissão. Finalmente, cada subgrupo apresentou sua lista e todos os participantes discutiram as escolhas e os critérios.

Dentre esses critérios, foram discutidos: manter a sobrevivência, manter a saúde mental e levar profissões que pudessem, com o tempo, evoluir para outras profissões. Verificamos que os conhecimentos gerais dos jovens sobre as profissões em seu âmbito prático e teórico apresentava-se disperso e confuso. Alguns deles imaginavam que determinado profissional seria capaz de trabalhar em campos que, na verdade, são atribuição de diversas outras profissões. As argumentações em defesa ou não de determinadas profissões foram heterogêneas. Ao final dessa atividade, foi possível debater, junto com o grupo, sobre preconceito. Muitos participantes admitiram ter formulado julgamentos preconceituosos sobre determinadas profissões.

Para concluir esse encontro, propusemos que cada participante fizesse um exercício, em horários extra-escolares, de "coleta de informação sobre profissões", para buscar saber quais são as reais atividades, habilidades e competências de cada profissional, e quais áreas de saber e prática pertencem às profissões investigadas. Essa atividade procurou incentivar a exploração do ambiente em relação às escolhas profissionais, ampliando conhecimentos de profissões de modo geral.

O quinto encontro voltou o foco para a exploração de si, especialmente sobre atividades adequadas ou não aos gostos pessoais. Solicitamos que os alunos fizessem um quadro descritivo com quatro quadrantes: atividades que "Gosto e faço"; "Gosto e não faço"; "Não gosto e faço"; "Não gosto e não faço". Após preenchimento, cada participante expôs suas atividades e discutimos questões levantadas em cada quadrante. As possibilidades de intervenções que esta atividade proporcionou foram traduzidas em questões como: O que

vocês acham que os impede de realizarem as atividades de que vocês gostam? O que pode se fazer quanto a isso? Por que fazemos tantas coisas de que não gostamos? Qual é a relação disso com o futuro? Pudemos abordar fatores sociais envolvidos nas atividades, nas pressões e nos impedimentos citados, especialmente questões econômicas e falta de acesso a eventos e formações culturais na cidade. Foi possível refletir sobre as atividades rotineiras e sobre temas relativos à satisfação e à realização pessoal, em articulação com determinantes socioculturais mais amplos.

Questões relativas ao poder, às formas econômicas e socioculturais de dominação, foram colocadas pelos participantes e pelas coordenadoras ao longo da Oficina, por exemplo, nos debates sobre diferenças de classe, idade e gênero. Para aprofundamento, propusemos, no sexto encontro da Oficina, uma técnica inspirada no famoso experimento de Lewin (1948) sobre "atmosferas grupais". Com isso, buscamos refletir sobre possíveis correspondências dessas atmosferas com nosso contexto sócio-histórico e analisar relações cotidianas, especialmente na escola e no trabalho.

Pedimos que os participantes se dividissem em dois subgrupos. A vivência tinha duas condições que, num primeiro momento, não eram conhecidas por eles: a) os dois subgrupos desempenhariam a mesma atividade, qual seja, escrever frases em uma cartolina com o tema "a escola que eu quero ter"; b) um dos subgrupos seria conduzido por um líder autocrático e o outro, democrático. As coordenadoras da Oficina desempenharam os papéis de líder democrático e autocrático. No "grupo democrático" a atividade foi realizada com liderança colaborativa, que valorizou a liberdade dos participantes, a possível emergência de lideranças espontâneas, as interações, escolhas de material e propostas de trabalho feitas pelos participantes. Enquanto isso, no "grupo autocrático", que trabalhava simultaneamente na mesma tarefa, porém em outro local da escola, as cartolinas foram fornecidas em sequência pré-estabelecida. A líder solicitava que os estudantes escrevessem frases já prontas, e intencionalmente incômodas, tais como "queremos mais horas de aula", "queremos menos intervalo", "amamos a escola". O material utilizado por cada um também foi selecionado pela líder. Os comportamentos, durante a atividade, foram rigidamente controlados. A possibilidade de conversa entre os integrantes desse grupo foi pequena.

Depois de elaborado o cartaz, todos voltaram para a sala, para compartilhamento e discussão. Pedimos que cada grupo falasse sobre a experiência e sobre os sentimentos que ela proporcionou. Pedimos também que cada subgrupo mostrasse seu cartaz, o que gerou estranhamento, uma vez que os conteúdos por vezes eram opostos. Integrantes do grupo autocrático relataram que não tiveram liberdade para realizar as atividades e que não concordavam com o conteúdo de algumas frases. Disseram que a atividade começou a ser realizada de forma "mais livre" e que, a cada cartaz, ia ficando mais "fechada" e autoritária. Conforme o "clima ia se fechando", os participantes começaram a ficar mais "disciplinados", passando, por exemplo, a pedir permissão para fazer algo. As coordenadoras expuseram a condição, antes oculta, de que cada subgrupo teve uma liderança específica e pediram

que os participantes refletissem sobre a presença desses tipos de liderança e de seus efeitos no dia-a-dia.

Eles mencionaram, então, o tópico da produtividade. Alguns argumentaram que, quanto mais democrático for o ambiente de trabalho, maior é a produtividade das pessoas. Outros contra-argumentaram falando sobre fábricas, onde o clima autocrático favoreceria a maior produção os operários. Verificamos, de modo geral, que os participantes demonstraram enfaticamente preferência pelo clima democrático, tanto por estarem inseridos nesse tipo de interação quanto por exercerem este tipo de liderança. Ressaltaram a importância de ouvir as diversas opiniões e, ao mesmo, a importância de defender argumentos de forma firme. Pode-se afirmar que a vivência e o compartilhamento envolveram exercícios de assertividade relacionados a estruturas de crença de mudança social (Del Prette & Del Prette, 2003).

Em encontros anteriores, o grupo expôs questões sobre machismo e feminismo, demonstrando demanda para tratar de assuntos de gênero. Esse foi o principal tema do sétimo encontro. Distribuímos, para os participantes, frases machistas que são comuns no cotidiano, incluindo ditados populares, e pedimos que as discutissem. As frases foram: "Mulher no volante, perigo constante; Briga de marido e mulher ninguém mete a colher; Hoje em dia, não existe mais diferença entre homens e mulheres na política; Mas também, mulher andando na rua nessa hora? Queria o quê? Estava pedindo para ser estuprada mesmo; Futebol é coisa de homem; Lugar de mulher é na cozinha; Você está agindo igual uma mulherzinha; Fulana foi promovida, aposto que está tendo relações com o chefe".

Os participantes discordaram das frases e afirmaram que "não havia sentido pensar desta forma pois os tempos mudaram". A maioria das meninas relatou já ter sido vítima do machismo, tendo sido menosprezadas pela sua capacidade. Um dos meninos relatou nunca ter sido afetado pelo machismo. Outro participante afirmou já ter evitado alguns comportamentos em público e acreditava que outros homens também evitam ações que possam ser consideradas "femininas" por medo do julgamento social.

Por fim, no último encontro da Oficina, as coordenadoras realizaram entrevistas individuais de devolução aos participantes. Nessas entrevistas, buscaram sintetizar, junto com o participante, aspectos da exploração de si e da exploração do ambiente que pudessem ser importantes para a escolha profissional e para a construção de crenças sobre o futuro profissional. Algumas falas dos participantes foram reveladoras de possíveis contribuições da Oficina para a formação pessoal e social e podem ser vistas como indícios de resultados positivos.

Júlio (nome fictício) afirmou que, antes de participar da Oficina, "tinha um pensamento muito fantasioso" e não estava muito atento para a realidade. Conforme os encontros foram acontecendo, pôde "amadurecer um pouco mais e aprendeu a questionar mais as coisas". As coordenadoras discutiram, com Júlio, certa dificuldade de expressar-se que ele manifestou ao longo dos encontros. Ele afirmou: "eu comecei a ter uma visão mais realista da interação

e do impacto que tem um diálogo simples". Seu discurso indica que a Oficina foi espaço de assertividade e capacidade de descentramento/colaboração:

> *"Conforme eu fui conhecendo pessoas novas no grupo, eu fui tendo diferentes pontos de vista das formas que as pessoas se expressam e a interação em si e comecei a perceber que não é uma coisa que eu devia ter medo de verdade. Acho que deve ser um limite que eu ponho em mim mesmo e talvez não exista".*

Gabriela (nome fictício) afirmou que os encontros da Oficina foram de grande importância para modificar sua forma de enxergar processos como o machismo. Relatou que, durante muito tempo, vivenciou experiências machistas em sua família, que não se dava conta disso e que, com a participação nos encontros, pôde perceber o machismo, bem como buscar formas de enfrentá-lo. Trata-se da estudante que queria se tornar policial e que não obtinha apoio da família para isso. Ela afirmou:

> *"Antes eu não costumava me impor, falava o que eles queriam ouvir só para agradá-los. Hoje eu consigo dar a minha opinião, falo que vou correr atrás do que eu quero independente do que eles pensam. (...) Eu falava que ia ser advogada só para agradá-los mas hoje eu falo que o que eu quero é ser policial".*

Segundo Gabriela, a Oficina contribuiu para essa mudança de postura. Maria (nome fictício), por sua vez, destacou aspectos profissionais: "Foi uma experiência que facilitou a gente a conhecer a nossa profissão, e eu fui me incentivando e fui entrando mais em contato". Maria afirmou também que a Oficina a tinha ajudado a enfrentar suas inseguranças e que as reflexões e debates sobre questões sociais e cotidianas contribuíram para aumentar a confiança em si e o incentivo a pensar sobre seu futuro profissional.

Considerações finais

Ao longo da intervenção, a principal dificuldade enfrentada foi o caráter flutuante da participação de certos estudantes que, de forma intermitente, não compareciam a encontros da Oficina. Avaliamos que isso pode ter se dado, em parte, por que os participantes eram alunos de diferentes turmas da escola participante. Ou seja, eles não possuíam vínculo forte entre eles antes do início da Oficina. Nas próximas intervenções, buscaremos fomentar o pertencimento (Pichon-Rivière, 1970/2005) de forma mais consistente, por meio de técnicas de grupo iniciais. Outra estratégia possível é a formação do grupo com estudantes da mesma classe.

A abordagem psicossocial adotada enfatizou o caráter de construção social do ser humano, cuja constituição subjetiva é perpassada por normas sociais e formações culturais (Silva, 1995). A Oficina proporcionou debates sobre estereótipos sociais (Lewin, 1948) naturalizados presentes no dia-a-dia, envolvendo escola, profissão, trabalho, família, gênero e adolescência. ■

REFERÊNCIAS

Abade, F. L. (2005). *Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(1), 15-24.

Afonso, M. L. M., Vieira-Silva, M., & Abade, F. L. (2009). *O processo grupal e a educação de jovens e adultos.* Psicologia em Estudo, 14(4), 707-715.

Bock, S. D. (1995). *Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em orientação profissional.* In A. M. B. Bock et al., A escolha profissional em questão (pp. 61-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). *Assertividade, sistema de crenças e identidade social.* Psicologia em Revista, 9(13), 125-136.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts.* Nova York: Harper & Brothers.

Lewin, K. (1958). *Group decision and social change.* In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Orgs.), Readings in social psychology (197-211). New York: Holt, Rinehart, Winston.

Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). *A orientação profissional no contexto da educação e trabalho.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(2), 31-52.

Pichon-Rivière, E. (2005). *O processo grupal* (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1970).

Silva, L. B. C. (1995). *Contribuições para uma teoria psicossocial da escolha da profissão.* In A. M. B. Bock et al., A escolha profissional em questão (2a ed., pp. 25-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sobrosa, G. M. R., Camerin, C., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2013). *Opiniões sobre trabalho em jovens de classe popular.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(2), 265-276.

Souza, L. G. S., Menandro, M. C. S., Bertollo, M., & Rolke, R. K. (2009). *Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial.* Psicologia Ciência e Profissão, 29(2), 416-427.

Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. (2011). *Escalas de exploração vocacional para estudantes de ensino médio.* Estudos de Psicologia (Campinas), 28(1), 89-96.

Valore, L. A., & Viaro, R. V. (2007). *Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8(2), 57-70.

CLUBE PLANEJAMENTO DE VIDAE CARREIRA: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Hellen Cristine Geremia[1], Camila Spillere Busarello Nazario[2]

Introdução

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do estado de Santa Catarina foi fundado em janeiro de 1954 com o objetivo de formar e aperfeiçoar profissionais para a indústria catarinense. Vinculada à Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), iniciou suas atividades com a formação de trabalhadores por meio da modalidade de ensino chamada de Aprendizagem Industrial (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, 2016a). Na década de 1990 ofereceu o primeiro curso técnico na cidade de Blumenau e, devido às demandas de inovações tecnológicas da indústria no período, iniciou de forma substancial sua expansão nas áreas de educação profissional (aprendizagem industrial, qualificação e aperfeiçoamento, cursos técnicos, pós-técnicos, superiores e pós-graduação), educação escolar (com a oferta de ensino médio), ensino à distância e prestação de serviços técnicos e tecnológicos.

Com atenção às propostas de reforma do ensino médio apresentadas pelo Ministério da Educação do país na Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 que prevê, dentre outras modificações, a implantação de escolas

[1] Doutoranda e Mestre em Psicologia (UFSC); pós-graduada em Psicologia Organizacional e do Trabalho (FURB). Professora no SENAI de Florianópolis (SC). *hellen.geremia@gmail.com*

[2] Psicóloga, Especialista em Desenvolvimento Humano e Organizacional, pós-graduanda em Psicopedagogia (UNESC), Personal & Professional Coaching pela Sociedade Brasileira de Coaching. Professora no SENAI de Criciúma (SC). *camilasbusarello@gmail.com*

em tempo integral e a reestruturação e flexibilização do currículo por meio de diferentes itinerários formativos (Brasil, 2016), o SENAI desenvolveu o projeto chamado Ensino Médio SENAI Conecte. O Conecte tem por objetivo integrar a educação básica (ensino médio) com a educação profissional (curso técnico em informática), proporcionando ao estudante uma única certificação, em tempo similar ao ensino médio tradicional (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, 2016b).

A escolha pelo curso técnico em informática para integração à educação básica se deu em virtude do cenário de rápido avanço e integração de diferentes novidades tecnológicas (inteligência artificial, robótica, a internet das coisas, nanotecnologia, computação quântica, entre outras), características da quarta revolução industrial, que impactarão no emprego e na necessidade de competências diferenciadas para executá-lo, uma vez que as empresas deverão rapidamente transformar seus modelos de negócios e processos produtivos (*World Economic Forum*, 2016). Ao contextualizar os conhecimentos da educação básica aos conhecimentos técnicos do curso técnico em informática, o Conecte traz em sua proposta o desenvolvimento da Linguagem da Programação, competência cognitiva considerada fundamental para o profissional do século XXI, que irá vivenciar as transformações advindas da quarta revolução industrial (Pellegrino & Hilton, 2012).

A introdução de fundamentos da Tecnologia da Informação por meio do ensino de princípios básicos da computação e da formação de raciocínio computacional desde o primeiro ano do ensino médio, possibilita o desenvolvimento de recursos cognitivos necessários para a resolução de problemas, habilidade transversal a todas as áreas do conhecimento (França, Ferreira, Almeida & Amaral, 2014). Diante deste cenário, o uso da tecnologia no campo da saúde, da engenharia, da comunicação social, entre outras, demonstra ser uma tendência. Assim, a integração do ensino médio ao curso técnico em informática visa oferecer ao estudante a possibilidade de uma atuação futura nas diversificadas áreas profissionais, estimulando o seu protagonismo nesse âmbito (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, 2016b).

O Ensino Médio SENAI Conecte começou a ser ofertado em caráter experimental nas unidades do SENAI Florianópolis e Criciúma (Santa Catarina) em 2017, com 81 e 34 alunos regularmente matriculados em cada escola, respectivamente. A fim de desenvolver conhecimentos e habilidades socioemocionais complementares, o modelo proposto oferece aos estudantes, no contraturno escolar, a possibilidade de frequentar clubes. A estruturação de clubes tem sido uma estratégia utilizada como espaço de educação não formal em escolas e universidades, utilizada como fonte de motivação para o aprendizado em diferentes áreas, resultando numa formação cidadã mais crítica (Albuquerque & Lima, 2017, Moura, Martins, Cardoso & Delou, 2016, Martins & Coimbra, 2014, Moretti, 2014). No Ensino Médio SENAI Conecte são ofertados clubes caracterizados pela formação de grupos compostos por estudantes e coordenados por professores e outros profissionais. Os clubes são constituídos a partir de temáticas variadas que podem ser criadas pela equipe de coordenação de curso, professores e também pelos estudantes. O

período de operacionalização dos clubes é variável de acordo com seus objetivos, do nível de complexidade dos desafios propostos aos alunos e do engajamento dos mesmos. Alguns clubes são de periodicidade trimestral e outros são permanentes, com duração prevista até o período de conclusão do ensino médio do estudante, que permitem ao aluno o desenvolvimento continuado de suas competências.

Alguns clubes ofertados pelas referidas instituições envolvem o estudo e realização de atividades coerentes com os interesses dos alunos, visam incentivar o protagonismo, o empreendedorismo, a liderança, a criatividade, a apreensão de conhecimentos e habilidades técnicas relacionadas à Tecnologia da Informação e à prática de atividades físicas. Alguns exemplos de clubes desenvolvidos nas unidades: Clube de Música, Clube de Futsal, Clube de Ilustração, Clube de Dança, Clube de Teatro, Clube de Web Design, Clube de Arduino, Clube de Empreendedorismo. Com oferta permanente nas duas unidades, existe o Clube ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), cuja proposta é preparar os alunos para um melhor desempenho no ENEM; o Clube de Inglês que visa ao desenvolvimento da fluência na língua inglesa (oferecidos nos níveis básico, intermediário e avançado); e o Clube de Planejamento de Vida e Carreira, foco deste trabalho e que será melhor descrito na seção seguinte.

Clube Planejamento de Vida e Carreira

É na juventude que geralmente ocorre a transição entre escola-trabalho, período em que importantes questionamentos são feitos acerca do planejamento de carreira e futuro profissional. Esta transição envolve a escolha de uma profissão, entendida como um conjunto de estratégias utilizadas para construir um lugar no mundo no trabalho (Ribeiro, 2011). Trata-se de um processo complexo que compõe um conjunto de avaliações, decisões e ações que frequentemente geram ansiedade e angústia, principalmente porque essa decisão envolve a escolha de um estilo de vida, que irão constituir a identidade pessoal e profissional do jovem (Neiva, 2013).

Tratando-se de uma decisão acerca do futuro, é preciso compreender que a escolha da profissão é realizada por um sujeito que está inserido numa determinada realidade social e assim, transforma e é transformado pelo meio em que vive, isto é, sofre influência da família, dos seus amigos, da escola (por meio dos professores e da instituição em si), da globalização, dos meios de comunicação e da sociedade como um todo (Bohoslavsky, 1998; Neiva, 2013).

A escola, como contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, possui uma função social de assegurar a formação de recursos psicológicos para a evolução intelectual, social e cultural do estudante. De acordo com Dessen e Polonia (2007), uma das tarefas mais complexas da escola é preparar seus alunos para enfrentar as dificuldades de um mundo que constantemente se modifica, estimulando o potencial do aluno e favorecendo seu desenvolvimento global. Sob esse prisma, os modelos educacionais estão passando por adaptações em que são integradas ao mundo do trabalho (Ribeiro, 2014), de modo que o estudante tenha preparo para uma melhor

inserção no mercado de trabalho. Trata-se de uma transformação importante na educação como um todo, uma vez que a falta de integração pode gerar sentimento de impotência nos jovens quanto ao seu futuro, pois nem todos se sentem em condições de realizar um trabalho profissional quando completa um ciclo escolar, seja ele em nível médio, profissionalizante ou até mesmo a universidade (Soares, 2002). Situação que tende a se agravar quando o jovem percebe a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, uma vez que ele compõe o grupo mais vulnerável à precariedade e ao desemprego atualmente (International Labour Organization, 2016).

Para auxiliar na construção do projeto profissional as escolas podem oferecer aos alunos um espaço para reflexão e diálogo sobre escolha profissional e projetos de futuro, preparando-os para uma inserção consciente e crítica no mundo do trabalho. Ribeiro (2014) enfatiza que para a elaboração de projetos de vida profissional é necessário o apoio institucional e comunitário, seja da escola, da universidade ou de um determinado grupo, para ser estruturado por meio de processos de intermediação que lhe conferem legitimidade. O SENAI Santa Catarina, percebendo a importância da escola no processo de facilitação da escolha profissional, preparação para o vestibular, inserção no mercado de trabalho e elaboração do projeto profissional como um todo, oferece orientação profissional por meio do Clube de Planejamento de Vida e Carreira.

A construção de um projeto profissional perpassa pelo momento de escolha profissional, resultado de uma análise subjetiva das próprias características do sujeito e da realidade do mundo do trabalho (Uvaldo & Silva, 2010; Ribeiro, 2014). Ocorre que, o momento da vida no qual usualmente se processa a escolha profissional, muitos jovens não têm conhecimento de como se dão as relações sociais e de trabalho no meio em que vivem (Soares, 2002). De acordo com Neiva (2013, p. 47), “Uma escolha profissional madura e consciente requer adquirir, analisar e integrar conhecimentos, desenvolvendo atitudes e habilidades mentais que permitam aprender a decidir”. Para tanto, a autora salienta que além de ser fundamental que o sujeito conheça a si mesmo, suas características pessoais, suas motivações, interesses, potencialidades, habilidades, medos, expectativas relacionadas ao futuro profissional, é importante ainda que ele também se familiarize com o contexto externo, isto é, os diferentes níveis de formação existentes, a realidade socioprofissional brasileira, as diferentes profissões e suas características, possibilidades de atuação, mercado de trabalho, etc.

Sob essa égide, o clube "Planejamento de Vida e Carreira" foi estruturado com o objetivo de auxiliar os alunos neste planejamento, levando-os a refletir sobre aspectos como: autoconhecimento e realidade do mundo do trabalho e das profissões. Considerando a complexidade inerente a cada um desses aspectos e a infraestrutura disponibilizada pelo SENAI para operacionalização do clube, as atividades foram divididas conforme cada ano do ensino médio integrado. Desse modo, no primeiro ano as atividades propostas visam o desenvolvimento do autoconhecimento dos alunos; as atividades planejadas para o segundo ano visam subsidiar os alunos com informações acerca do mercado de trabalho, das diferentes profissões e níveis de formação; e, no

terceiro ano, o foco das atividades é fornecer auxílio na elaboração do projeto profissional do estudante, que começa a ser legitimado ao término do curso de duas maneiras: iniciando um novo ciclo de estudos ou buscando emprego na ocupação escolhida (Neiva, 2013).

A proposta do clube foi apresentada aos pais dos alunos no SENAI Criciúma e Florianópolis, posteriormente, a proposta foi apresentada aos alunos que deveriam procurar pelo coordenador do curso, em suas respectivas escolas, para manifestar seu interesse de participação. Neste primeiro momento, 46 estudantes do Ensino Médio SENAI Conecte de Florianópolis foram inscritos no clube; visando facilitar a comunicação e a aprendizagem, os mesmos foram divididos em dois grupos. No Ensino Médio SENAI Conecte de Criciúma, 33 alunos manifestaram interesse em participar do referido clube.

Com o intuito de tornar o funcionamento do clube mais dinâmico, favorecer a participação dos alunos em outros clubes e o desenvolvimento e engajamento dos inscritos, o Clube Planejamento de Vida e Carreira foi estruturado com encontros alternados entre as modalidades de grupo e encontro individual, com frequência quinzenal. Os encontros na modalidade de grupo têm duração média de uma hora e trinta minutos e os encontros individuais são realizados com agendamento prévio e possuem duração de 30 minutos. Ambas modalidades são realizadas nas dependências de cada unidade, que disponibiliza salas de aula e salas de reunião com características favoráveis para a operacionalização dos mesmos. Os encontros são conduzidos por psicólogas com especialização e experiência na área de orientação profissional e de carreira. A descrição das atividades planejadas e desenvolvidas no clube ao longo do primeiro ano são apresentadas a seguir:

1ª Atividade

Modalidade: grupo

Objetivo: integrar o grupo e estabelecer o contrato de trabalho grupal

Técnicas:

- Apresentação pessoal: logo após uma breve apresentação dos integrantes, cada um dos alunos, por meio da ajuda de um colega, desenhou o contorno do próprio corpo em papel pardo. Cada aluno recortou o seu contorno e, por meio da escrita, desenhos e colagens, ilustrou seus gostos pessoais, seus sonhos, objetivos de futuro e expectativas participando do clube. Posteriormente, cada integrante compartilhou a sua elaboração para os demais colegas do grupo.
- Contrato de trabalho: durante o compartilhamento das produções na atividade anterior, o coordenador do clube registrou as expectativas em papeis cartão que foram retomados nesta atividade. Em uma construção colaborativa com a mediação do coordenador, os alunos construíram um painel com os aspectos que acreditavam ser pertinentes para o contrato grupal, de modo que ao final do processo, as expectativas registradas nos cartões pudessem ser alcançadas (sigilo, pontualidade, respeito, comunicação sobre faltas, etc.). O coordenador finalizou a atividade com uma

reflexão sobre a importância do contrato e dos impactos do seu rompimento para o grupo como um todo.

- Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP): a aplicação do EMEP de Neiva (2014), foi realizada apenas na turma do Ensino Médio SENAI Conecte de Criciúma.

2ª Atividade

Modalidade: grupo

Objetivo: integrar o grupo, promover o autoconhecimento.

Técnicas:

- Desafio Escravos de Jó: os integrantes foram dispostos em círculo e cada um recebeu um copo plástico. O coordenador então, explicou que ao ritmo da música, cada um deles deveria passar o seu copo para o colega à sua direita. Na cantiga "Escravos de Jó" há comandos que propõem a alteração do movimento que deve ser realizado pelos participantes do desafio. A partir desta atividade os estudantes puderam observar suas habilidades de relacionamento interpessoal, de liderança, cooperação, bem como aspectos relacionados ao comportamento diante de dificuldades, comunicação, resolução de problemas complexos, etc.
- Como o outro me enxerga: a partir da reflexão realizada na atividade anterior, o coordenador do clube entregou a cada aluno uma folha com uma lista de adjetivos qualificativos. Os estudantes foram orientados a, de modo individual, ler os adjetivos e escolher cinco com as quais mais se identificava. Posteriormente, divididos em grupos de quatro pessoas, os alunos deveriam analisar a lista de adjetivos novamente e escolher três adjetivos para cada colega do grupo, com base no que "enxergava" ou conhecia do convívio com os demais. Concluída esta etapa, cada um verbalizou para os colegas do grupo quais os adjetivos escolhidos para cada um e assim eles analisaram se existia coerência entre a forma como se enxergam e a forma como são percebidos pelos outros, por meio da comparação entre os adjetivos escolhidos pelos colegas e os escolhidos para si. Ao final da atividade, discutiu-se então sobre aspectos relacionados à forma como se comportam e como gostariam de serem vistos pelos demais.

3ª Atividade

Modalidade: individual

Objetivo: realizar entrevista inicial para mapeamento de informações pessoais do aluno.

Técnicas:

- Entrevista semiestruturada: para a realização da entrevista inicial foi utilizado um roteiro semiestruturado com seis tópicos: 1. Dados de identificação pessoal (nome, idade, telefone de contato, etc.), 2. Dados familiares (nome dos pais, dados de contato dos pais, estrutura familiar, entre outros), 3. Dados escolares (áreas de interesse, disciplinas de maior dificuldade, histórico de reprovação, etc.), 4. Histórico social (rede de apoio, atividades de lazer, entre outros), 5. Aspectos gerais de saúde (hábitos

alimentares, de sono e descanso, histórico de doenças crônicas, sintomas, etc.) e 6. Identificação de interesses profissionais (profissões de interesse, dilemas profissionais, etc.).

4ª Atividade

Modalidade: grupo
Objetivo: analisar o grau de importância e o grau de satisfação com cada aspecto da vida, avaliar onde se está e onde se deseja chegar.
Técnicas:

- Roda da Vida: consiste numa ferramenta de avaliação pessoal em que estão representados, em um círculo dividido em 12 setores, aspectos da vida: saúde e disposição, estudos, equilíbrio emocional, realização e propósito, autoestima, amor, família, amizade, vida social, hobbies e diversão, felicidade e espiritualidade. Por meio da análise do grau de importância e do grau de satisfação, os alunos puderam observar os aspectos da vida que mais geram insatisfação e, a partir desta constatação, estabelecer metas para melhorar tais aspectos.

5ª Atividade

Modalidade: individual
Objetivo: refletir sobre os resultados obtidos na avaliação dos diferentes aspectos da vida, realizada na atividade anterior (Roda da Vida) e auxiliar o estudante na determinação de estratégias para o alcance das metas estabelecidas naquela atividade.

6ª Atividade

Modalidade: grupo
Objetivo: promover o autoconhecimento e iniciar o processo de identificação de interesses pessoais por meio da análise de aspectos do cotidiano.
Técnicas:

- Gosto e Faço: a aplicação da técnica de Lucchiari (1993) consistiu no preenchimento em quadrantes, do que o aluno gosta e faz, do que gosta e não faz, do que não gosta e faz e do que não gosta e não faz. Essa estratégia possibilitou, entre outras coisas, que o estudante visualizasse aspectos relacionados às suas necessidades e refletisse sobre elas.

7ª Atividade

Modalidade: grupo
Objetivo: promover o autoconhecimento e dar continuidade ao processo de identificação de interesses pessoais por meio da análise de aspectos pessoais e do cotidiano.
Técnicas:

- Frases incompletas do Bohoslavsky: tratou-se de um exercício de preenchimento de 25 frases orientadas por Bohoslavsky (1998) que auxiliam na exploração da identidade vocacional.

8ª Atividade

Modalidade: individual

Objetivo: promover o autoconhecimento e dar continuidade ao processo de identificação de interesses pessoais por meio da análise de aspectos pessoais e do cotidiano.

Técnicas:

- Frases incompletas do Bohoslavsky: Discussão sobre as frases preenchidas pelo estudante na atividade anterior. A estratégia utilizada para a análise do conteúdo das frases preenchidas pelo aluno e que fomentaram a discussão, foi o uso do modelo proposto por Neiva (2010), que compreende a exploração em seis categorias: interesses, habilidades, valores, influências, ansiedade com relação à escolha e ansiedade e expectativas com relação ao futuro.

9ª Atividade

Modalidade: individual

Objetivo: promover o autoconhecimento no que se refere aos processos relacionados às escolhas já realizadas (aspectos que favoreceram ou dificultaram as tomadas de decisões, sentimentos associados, critérios e recursos utilizados para fazer escolhas).

Técnicas:

- Profissão Futuro: o coordenador do clube promoveu algumas reflexões ao estudante por meio do manuseio de cartões com questionamentos que compõem o box "Profissão Futuro" de Frota, Ribeiro e Seregatte (2016). Os cartões manuseados pertencem à categoria "escolha" e possuíam as seguintes perguntas: 1. Em que momento da vida você percebeu que escolhia algo pela primeira vez? 2. Qual a escolha mais importante que você fez na vida até hoje? 3. De qual escolha você mais se orgulha? 4. De qual escolha você mais se arrependeu? E 5. O que você fez com as escolhas que considerou erradas?

10ª Atividade

Modalidade: individual

Objetivo: refletir acerca da importância do planejamento de vida e carreira e encerrar as atividades do ano.

Técnicas:

- Desafio do Marshmallow: realizado em grupo, este desafio propõe a valorização do planejamento e do trabalho em equipe. O coordenador dividiu os participantes do clube em equipes de quatro pessoas e disponibilizou o material necessário para a realização da atividade (20 espaguetes, uma tesoura, um metro de barbante, um metro de fita durex e um marshmallow). O desafio consiste em cada equipe construir uma torre de espaguetes em 20 minutos, que suporte o marshmallow no topo. A equipe vencedora é aquela que consegue construir a torre mais alta. Após a finalização do desafio, o coordenador orientou a discussão e as reflexões dos estudantes para a importância do planejamento de vida e carreira e seu gerenciamento.

- Fluxo de experiências: o coordenador do clube disponibilizou cartões adesivos para cada participante e solicitou que eles respondessem a dois questionamentos: 1. Qual o momento que mais marcou nas atividades do clube? E 2. O que leva consigo de mais valioso dos encontros vivenciados? Por fim, todos compartilharam suas respostas com o grupo.

Avaliação

As atividades realizadas no Clube Planejamento de Vida e Carreira, vinculado ao Ensino Médio SENAI Conecte de Florianópolis e Criciúma possuem planejamento comum, isto é, as atividades desenvolvidas em uma unidade foram replicadas na outra. As particularidades de cada grupo de trabalho constituído conferiram uma dinâmica diferenciada de funcionamento, o que exigiu das profissionais envolvidas no planejamento e execução do clube a adaptação de determinadas atividades, sem que houvesse, contudo, qualquer alteração nos objetivos estabelecidos de tal atividade. As adaptações estiveram relacionadas ao dimensionamento do número de encontros necessários para que se chegasse ao alcance dos objetivos propostos na atividade, ou ainda, da carga horária prevista para o desenvolvimento das atividades, que poderia variar conforme a quantidade de participantes no grupo. Este aspecto evidenciou a necessidade de formação de grupos no clube com menor número de participantes, de modo que se possa garantir a qualidade da execução das atividades dentro do tempo previamente estabelecido, bem como a eficácia da modalidade no processo de orientação profissional (Abade, 2005).

Para desenvolver a temática escolhida para os encontros do clube no primeiro ano, relacionada ao desenvolvimento do autoconhecimento dos estudantes, foram utilizadas diferentes estratégias. Além da variação do tipo de modalidade, com encontros em grupo, que possibilitaram a troca de experiências entre os participantes e crescimento mútuo; e encontros individuais, que permitiram o olhar do profissional para a singularidade do estudante e de seus anseios e ambições, pode-se citar como exemplo o uso da adaptação de uma ferramenta que é utilizada em processos de *Coaching*: a Roda da Vida. Em ambas as experiências foi utilizada a adaptação da Roda da Vida que contribuiu para que os estudantes pudessem refletir criticamente sobre o seu grau de satisfação com as diferentes áreas da vida, e com base na análise da confluência entre uma área e outra, estabelecer mudanças que pudessem ajudá-los a alcançar seus objetivos de vida e que futuramente, poderá ajudá-los no alcance de metas de carreira.

Ainda que se tenha executado apenas um terço das atividades previstas para o Clube Planejamento de Vida e Carreira no contexto do ensino médio integrado do SENAI, alguns resultados já puderam ser observados por meio de *feedbacks* informais dos estudantes, ao final dos encontros. Alunos do Conecte de Florianópolis e de Criciúma indicaram como aspectos positivos de participação no clube o caráter lúdico das atividades propostas, a oportunidade de conhecer melhor suas habilidades, seus interesses, seus medos e aspirações, além de sentirem-se motivados a buscarem pelo alcance de suas

metas. Esses aspectos auxiliam no desenvolvimento vocacional que favorece a realização de escolhas profissionais maduras e realistas. De acordo com Neiva (2013, p. 47), "À medida que o adolescente desenvolve esse autoconceito e alcança a integração de sua personalidade, ele vai formulando aspirações profissionais realistas e compatíveis com a imagem que tem de si mesmo".

Destaca-se também a valorização do Clube Planejamento de Vida e Carreira por parte dos pais dos estudantes, que reconhecem no projeto Ensino Médio SENAI Conecte, um diferencial no que diz respeito à formação do seu filho ao cursar ensino básico regular integrado ao curso técnico em informática, e a importância do clube como espaço para preparação dos adolescentes para o exercício do planejamento de carreira e construção de um projeto profissional consonante com a realidade do mercado de trabalho.

Considerações Finais

Tendo em vista que o ensino médio é considerado um período de passagem de um ciclo a outro momento da vida do jovem, em que se faz premente a escolha e a tomada de decisões relacionadas ao âmbito profissional que impactam e transformam a vida, muitas escolas têm desenvolvido iniciativas de oferecer aos seus estudantes serviços e programas de Orientação Profissional. Contudo, Neiva (2013) afirma que é principalmente no terceiro ano que os jovens buscam por ajuda para a construção do projeto profissional e para efetivação da primeira escolha profissional, o que orienta grande parte das iniciativas em orientação profissional para atender a esse público. Diante deste contexto, a proposta de oferecer aos alunos a possibilidade de participação em um clube em contraturno escolar que busca facilitar a escolha profissional, preparar para o vestibular e ENEM e orientar para a inserção crítica no mercado de trabalho desde o primeiro ano, num contexto de ensino médio integrado, configura-se como um diferencial.

No que se refere aos aspectos positivos do desenvolvimento das atividades do clube até o momento destacados por pais e alunos, cumpre ressaltar que muito precisa ser feito para o alcance do seu objetivo. Orientar os jovens na construção de um projeto profissional é tarefa complexa e contínua, envolve auxiliá-los a lidar com as rápidas e constantes mudanças do mundo do trabalho, com a imprevisibilidade, com a possibilidade do surgimento de novos interesses e preferências no campo do trabalho, considerando seus valores e competências individuais (Santos, Luna & Bardagi, 2014).

Enfim, por meio do Ensino Médio SENAI Conecte oferecido a estudantes de Florianópolis e Criciúma, o Clube Planejamento de Vida e Carreira constitui-se como oportunidade efetiva de envolvimento de toda a comunidade escolar a favor da construção e legitimidade de um projeto de vida profissional do estudante, consonante com a realidade do mercado de trabalho. ■

REFERÊNCIAS

Abade, F. L. (2005). *Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica.* Revista Brasileira de Orientação Profissional. São Paulo, 6(1), 15-24.

Albuquerque, N. & Lima, V. (2017). *Science clubs as a space to develop intrapersonal attributes.* Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências, [S.l.], 9(19), 23-33.

Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica.* 11 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. Ministério da Educação. (2016). *Medida Provisória nº 746.* Brasília, 22 set. 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília -DF.

Dessen, M. A. & Polonia, A. da C. (2007). *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.* Paidéia (Ribeirão Preto), 17 (36), 21-32.

Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. (2016a). *Projeto Pedagógico: Orientação para a prática.* SENAI - São José. Florianópolis: SENAI/SC.

Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. (2016b). *Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.* Projeto de autorização de funcionamento de curso técnico. Criciúma: SENAI/SC.

França, R. S. d F., Ferreira, V. A. dos S., Almeida, L. C. F de & Amaral, H. J. C do. (2014). *A disseminação do pensamento computacional na educação básica: lições aprendidas com experiências de licenciados em computação.* XXXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação e XXII Workshop sobre Educação em Computação, 1505 - 1514.

Frota, A., Ribeiro, H. & Seregatte, A. (2016). *Profissão Futuro.* São Paulo: Matrix.

International Labour Organization. (2016). *Word Employment Social Outlook: trends 2016.* Geneva: ILO.

Lucchiari, D. H. P. S. (Org.). (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional.* 2 ed. São Paulo: Summus.

Martins, F. R., Cardoso, F. S. & Delou, C. M. C. (2016). *Clube de ciências: atendimento a alunos com superdotação.* Journal of Research in Special Educational Needs, 16, 299 - 302.

Moretti, V. D. (2014). *Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática.* Psicologia Escolar e Educacional, 18(3), 511-517.

Moura, M., Martins, M. & Coimbra, D. (2014). *Contributo das atividades de complemento curricular (Clube de música) no desempenho acadêmico de estudantes do ensino básico.* Educação, Sociedade & Culturas, 41, 69 - 89.

Neiva, K. M. C. (2013). *Processos de escolha e orientação profissional.* 2. ed. São Paulo: Vetor.

Neiva, K. M. C. (2010). *Teste de frases incompletas para a orientação profissional: uma proposta de análise.* In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.). Orientação vocacional ocupacional. (2 ed., pp. 225 - 234). Porto Alegre: Artmed.

Neiva, K. M. C. (2014). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP.* 2 ed. Vetor Editora: São Paulo.

Pellegrino J. W., Hilton M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* Washington, DC: National Academy of Sciences.

Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado.* Curitiba: Juruá.

Ribeiro, M. A. (2011). *Orientação profissional: uma proposta de guia terminológico.* In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva. (Orgs.), Compêndio de orientação profissional e de carreira. (1 ed., Vol. 1, pp. 23 - 66). São Paulo: Vetor.

Santos, M. M., Luna, I. L., & Bardagi, M. P. (2014). *O desafio da orientação profissional com adolescentes no contexto da modernidade líquida.* Revista de Ciências Humanas, 48(2), 263-281.

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

Uvaldo, M. da C. C. & Silva, F. F. da. (2010). *Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais.* In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares. (Orgs.), Orientação Vocacional Ocupacional. (2 ed., pp. 31 - 38). Porto Alegre: Artmed.

World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution.* Geneva: WEF.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: A PRÁTICA COM UM GRUPO DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA

Rodrigo Muller Ebling[1], Silvia Dutra Pinheiro Coiro[2]

Introdução

A adolescência é caracterizada por ser a fase da vida humana em que o indivíduo constitui sua identidade, uma vez que é nesse período que ocorrem constantes transformações, mudanças, adaptações e ajustamentos ao seu entorno. É preciso elaborar o luto infantil e se inserir em um mundo de adultos (Almeida & Pinho, 2008). Para Levenfus (1997) as mudanças que ocorrem na fase da adolescência variam tanto entre aspectos físicos quanto emocionais, entretanto, o que se salienta é que são aspectos nunca antes experienciados pelo indivíduo, e é nesse processo instável, e ao mesmo tempo desconhecido, que o adolescente começa a formar sua identidade ocupacional, deparando-se com diversos caminhos e possibilidades que o levarão à escolha profissional.

A necessidade de o jovem assumir determinados compromissos e colocar-se frente à vida adulta significa uma considerável mudança de seu papel no meio em que vive, levando-o a questionamentos, dúvidas e incertezas. Os adolescentes buscam encontrar na vida profissional a plena realização da sua identidade pessoal e ocupacional (Sarriera, Silva, Kabbas & López, 2001). Por outro lado, Almeida e Pinho (2008) afirmam que quando é chegado o

[1] Psicólogo. Bacharel em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT/RS. *roebling@sou.faccat.br*

[2] Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica (PUCRS), docente e supervisora do Laboratório de Orientação Profissional do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT/RS. *silviapcoiro@faccat.br*

momento do adolescente escolher uma profissão, não estão em jogo apenas seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele vê o mundo e de como ele próprio se vê.

Considerando-se essa complexidade vivida pelo adolescente, exigindo uma reflexão do que já foi vivido por ele e uma incorporação desses fatos no seu momento atual, o jovem precisará levar em conta seus desejos em relação ao futuro que, por um lado pode ser visto como incerto e desconhecido e, por outro, como atraente e excitante (Macedo, 2010). Ao tratar-se da escolha profissional, o jovem não opta apenas pela realização de um curso ou uma atividade laboral, mas também por um estilo de vida, uma rotina, pelo ambiente ao qual se inserirá. Em outras palavras, ele não decide apenas "o que fazer", mas sim "o que ele será" (Almeida & Pinho, 2008).

O objetivo da Orientação Profissional, portanto, é promover o processo de amadurecimento de cada orientando, buscando compreender as influências as quais se encontram expostos para realizar suas escolhas (Silva & Soares, 2001). Cria-se a necessidade de conhecer aspectos do indivíduo, como seu contexto familiar, nível de formação profissional, condições emocionais no ápice da escolha, seus valores e perspectivas de futuro (Sparta, Bardagi & Teixeira, 2006).

Ribeiro (2003) afirma que os modelos de Orientação Profissional mais utilizados no país usam como embasamento jovens de classe média e alta, desmerecendo a população socioeconomicamente desfavorecida. O autor destaca ainda que a não aplicação dessas práticas em indivíduos de classes baixas se dá principalmente pelo desconhecimento dos mesmos de tal tipo de orientação, uma vez que o ingresso num curso superior dificilmente está contemplado em seus projetos de vida. Para Bastos (2005) a inserção da orientação profissional em escolas públicas seria a oportunidade que se necessita para que sejam realizados debates acerca do significado da escolha profissional, quebrando-se estereótipos sobre profissões e aproximando tal público da realidade do mercado de trabalho.

O orientador profissional tem um papel de facilitador, auxiliando o adolescente a pensar e refletir sobre os diferentes aspectos que cercam as profissões e as suas futuras carreiras (Soares, 2002). Em suma, o processo envolve angústias e dificuldades. Não há uma preocupação em obter uma definição determinista da opção de carreira no final do processo e sim um maior autoconhecimento por parte do orientando, das suas próprias condições, possibilidades e limitações. O sujeito permanece como único responsável pela escolha (Sparta et al., 2006; Costa, 2007).

Abade (2005) apresenta três principais vertentes que, segundo ele, caracterizam a pluralidade do trabalho em orientação profissional, sendo elas: a psicométrica, a clínica e a psicossocial. Atendo-se ao enfoque clínico – que orientou as intervenções apresentadas nesse relato de experiência – Levenfus e Soares (2010) destacam que há diferenças entre os processos de psicoterapia e orientação profissional, apontando que a partir das mudanças de comportamento do sujeito durante um trabalho de OP, pode-se identificar a eficácia nas tarefas propostas. Busca-se auxiliar na aprendizagem da

escolha da profissão, assim como trabalhar na revisão das escolhas pessoais do orientando (Levenfus & Soares, 2010). Soares, Krawulski, Dias e D'Avila (2007) identificam a importância do recurso de abordagens grupais em contextos populares, por possibilitar o acesso de um maior número de sujeitos a atendimento, proporcionando-se espaços de reflexão coletiva, já que todos se encontram frente à mesma demanda.

Soares (2002) aponta, ainda, que mais do que facilitar a tomada de decisões do adolescente e desenvolver seu percurso ao longo da vida, a OP propõe-se a prepará-lo para lidar com o contexto progressivo e evolutivo que vivemos atualmente, bem como desenvolver um maior engajamento nas decisões que dizem respeito à construção do seu projeto de vida. Lemos, Bueno, Silva e Genicolo (2007) apontam para a necessidade de os jovens apropriarem-se de um mercado de trabalho que vem sofrendo constantes modificações, tornando-se mais competitivo e requerendo contínua qualificação dos futuros profissionais que nele serão inseridos.

Descrição da intervenção

Participantes

O grupo de Orientação Profissional foi composto por oito alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Grande Porto Alegre. Destes, sete eram do sexo feminino, com idades variando entre 16 e 17 anos, e frequentavam a escola no turno da tarde.

A formação do grupo deu-se a partir de um convite realizado em sala de aula, momento em que foram explanados os objetivos da intervenção e esclarecidas dúvidas iniciais. Compareceram à entrevista individual 11 interessados, cuja finalidade era avaliar o perfil sociodemográficos destes adolescentes, bem como investigar possíveis experiências prévias com orientação profissional. Por fim, havendo a desistência de três alunos após as entrevistas, o grupo assumiu sua formação final com oito integrantes.

Programa de Intervenção

Os encontros foram planejados por uma equipe de três estagiários do curso de Psicologia, sob acompanhamento de uma professora supervisora. Por meio do método clínico, que apresenta um caráter psicopedagógico, propondo-se a auxiliar na aprendizagem da escolha da profissão, bem como considerando a produção de seu efeito terapêutico que implica na revisão das escolhas pessoais, propuseram-se intervenções grupais que buscassem instrumentalizar a escolha e a construção da identidade profissional pela via do autoconhecimento e da articulação entre o conhecimento dos aspectos implicados no mundo do trabalho e o universo subjetivo de cada orientando (Levenfus & Soares, 2010).

Com base nos métodos indicados, organizaram-se onze encontros que ocorreram com frequência semanal, de forma consecutiva, com duração de 1h30min cada. Primeiramente, foram realizadas as entrevistas iniciais individuais; os 04 encontros seguintes propuseram-se a trabalhar questões de

autoconhecimento. No meio do processo foram realizadas entrevistas individuais; os 03 encontros seguintes foram elencados a partir da informação profissional e, por fim, no último encontro, realizaram-se as entrevistas de devolução. O Quadro 1 apresenta a divisão dos encontros, bem como suas temáticas e descrição das atividades.

QUADRO 1
Atividades realizadas com o grupo em cada encontro

ENCONTRO	ATIVIDADE REALIZADA	DESCRIÇÃO
1°	Entrevistas iniciais (individuais)	Investigar aspectos acerca da vida pessoal, familiar, escolar, laboral e relacionamentos dos orientandos, bem como do processo de OP.
2°	Contrato de trabalho	Delinear o trabalho a ser realizado; combinações de frequência, faltas e duração; sanar dúvidas iniciais.
	EMEP (Neiva, 1999)	Avaliar a maturidade dos orientandos para escolha profissional no momento atual (inicial).
	Técnica dos Bombons (Levenfus & Soares, 2010)	Técnica utilizada para realizar associações entre a escolha pelo bombom e as escolhas profissionais.
3°	Sociometria grupal (Levenfus & Soares, 2010)	Possibilitar aos integrantes do grupo que identifiquem características comuns a si em outros participantes, por meio de uma série de questões pré-estabelecidas.
	Confecção de crachás	Oportunizar a cada participante que exiba ao grupo como se identifica.
4°	Técnica do *feedback* (Soares, 2002)	Consigna que o orientando dê um *feedback* acerca de si mesmo, bem como receba um do grupo, possibilitando a confirmação e/ou refutação de características e comportamentos.
	Teste das frases incompletas (Bohoslavsky, 1998)	Explorar a identidade vocacional do sujeito por meio de um conjunto de frases incompletas que provocam conteúdos inconscientes relacionados à escolha profissional.
5°	Genoprofissiograma (Levenfus & Soares, 2010)	Verificar se os adolescentes tendem a sucessão familiar de profissões, solicitando-se a descrição das três últimas gerações.
	Gosto & Faço (Soares, 2002)	Possibilita uma análise sobre preferências em atividades que o orientando realiza ou deixa de realizar. Busca-se uma reflexão sobre cada uma delas, trabalhando o autoconhecimento.
6°	Visita guiada	Momento em que o orientando tem a oportunidade de conhecer o ambiente universitário, que envolve cursos e opções profissionais, conversando com profissionais de várias áreas de interesse.
7°	Entrevistas devolutivas parciais (individuais)	Buscar compreender a percepção do orientando sobre o andamento do processo, levantando inquéritos das atividades anteriores para que auxiliem no entendimento individual do sujeito.
8°	Jogo dos critérios para a escolha profissional (Neiva, 2008)	Instrumento que ajuda a avaliar os critérios para escolha profissional, fazendo com que o orientando consiga se identificar com algumas características das profissões e que busque conhecê-las melhor.

continua

ENCONTRO	ATIVIDADE REALIZADA	DESCRIÇÃO
9°	AIP (Del Nero, 1998)	Teste utilizado para avaliar as áreas de interesse do orientando. Por meio dele é possível determinar quais os campos de atuação de maior identificação do sujeito.
10°	Roda de conversa: financiamentos estudantis	Discutir sobre as possibilidades de ingresso em cursos superiores, técnicos ou de formação.
	Reaplicação EMEP	Avaliar a maturidade do orientando para escolha profissional ao final do processo, possibilitando uma comparação entre as duas avaliações (1ª e 2ª);
11°	Entrevista de devolução (individual)	Momento de dar um *feedback* ao orientando sobre percepções a respeito de sua inserção no processo de Orientação Profissional.

Discussão

A partir da definição trazida por Souza, Menandro, Bertollo e Rolke (2009), a Orientação Profissional busca ampliar a visão do indivíduo acerca das variáveis que o rodeiam, instrumentalizando-o para realizar uma escolha crítica no que diz respeito às influências sociais e do trabalho. Acredita-se que o processo desenvolvido junto desse grupo veio ao encontro do que é alicerçado pelos autores, uma vez que se buscou trabalhar, por meio das diversas intervenções realizadas, questões relacionadas à autonomia, que colocassem os participantes em uma postura reflexiva quanto às influências que poderiam estar sofrendo.

Durante a realização da técnica dos bombons foi possível observar as estratégias que cada participante adotou para justificar suas escolhas. Inicialmente, percebeu-se uma rigidez do grupo quanto à ordem de retirada do doce na caixa, uma vez que o grupo impôs uma sequência, que mesmo sem ter sido acordada, foi respeitada por todos. Um a um, ordenadamente, retirava seu bombom, e retornava ao seu assento para que o próximo pudesse repetir a ação.

Durante a reflexão realizada após essa técnica, buscou-se entender o motivo pelo qual cada indivíduo escolheu determinado bombom, ou seja, como fazem suas escolhas. Uma das participantes disse ser alérgica a amendoim, logo, teve sua possibilidade de escolha diminuída. Outra participante disse preferir chocolate branco ao preto. Outra resposta obtida foi que a participante já se encontrava ciente de qual bombom retirar, porém, ao chegar à caixa, deparou-se com um de maior preferência, logo, alterou sua escolha. A partir das respostas obtidas, foi possível colocar os orientandos em uma posição reflexiva quanto à rigidez empregada por alguns em seus processos de escolha, procurando estabelecer uma relação com outros momentos de suas vidas, como na escolha profissional ou no mercado de trabalho, para aqueles que já se experimentaram profissionalmente.

Koury (2010) aponta que o sentimento de pertença evoca nos indivíduos um sentido relacional, propiciando a criação de uma solidariedade e afinidade, fato esse, que pode viabilizar a ação de comportamentos marcados como

singulares para aquele grupo. A partir dessa perspectiva, entende-se que a técnica da sociometria grupal proporcionou aos participantes um senso de identificação, uma vez que diversos gostos, hábitos e *hobbies* foram identificados uns nos outros nessa atividade.

Apesar de serem colegas e comporem a mesma turma de Ensino Médio, identificou-se certo isolamento de alguns participantes do grupo. De alguns, por terem entrado na turma apenas durante o curso do terceiro ano, outros, por identificarem-se como mais reservados, ou ainda outro, por considerar-se "mais esperto" que os demais colegas. Frente a isso, essa atividade permitiu que os participantes identificassem gostos semelhantes a alguns colegas com quem não tinham tanta proximidade, o que refletiu positivamente nas intervenções seguintes, facilitando a criação de debates e o entrosamento entre o grupo.

Como resultado eficaz do vínculo que foi criado dentro do grupo, pode-se considerar que a técnica do *feedback* teve um impacto positivo nos integrantes. Foi um momento de afirmar ou refutar hipóteses para muitos, visto que ao expressarem seus aspectos negativos o grupo respondia de forma sincera a partir do seu ponto de vista. Entretanto, não houve momento de discussão tão pouco de desavenças, todos aceitaram de forma madura as críticas trazidas.

Neiva (1995) enfatiza que "uma escolha profissional madura e consciente requer adquirir, analisar e integrar conhecimentos de aspectos internos e externos ao indivíduo" (p. 49) e, nesse sentido, o Teste de Frases Incompletas possibilitou investigar aspectos conscientes e inconscientes dos participantes. A partir do conjunto de 25 fragmentos inacabados, os indivíduos expressaram nesse instrumento muitas angústias e sofrimentos internos, que acabavam por não ser debatidos junto ao grande grupo. Alguns conteúdos ali elencados foram investigados com maior precisão no momento das entrevistas parciais, a fim de entender com maior precisão as causas de tais aflições.

Escolher o que se quer ser no futuro implica reconhecer o que se foi, as influências sofridas na infância, os fatos mais marcantes na vida até o momento, e a definição de um estilo de vida, pois o trabalho escolhido vai possibilitar, ou não, realizar essas expectativas que não são criadas apenas pelo indivíduo, mas também são depositadas no mesmo por diferentes fontes (Soares, 2002). Frente ao exposto, destacou-se no grupo uma necessidade de trabalharem-se questões de informação familiar, visto que poucos entendiam do trabalho de seus pais, bem como se encontravam desinformados quanto às profissões exercidas por familiares próximos.

Solicitou-se, então, a cada participante a produção de um genoprofissiograma. A consigna foi orientada durante o encontro, sendo instruídos de levarem o material para casa e, junto de seus familiares, organizarem as informações. A tarefa deveria ser entregue na semana seguinte, entretanto, verificou-se uma forte resistência por parte de alguns participantes a realizarem essa atividade em casa, por motivos de dificuldade no relacionamento parental. Foram levantados dados importantes para o processo a partir desse instrumento. Em alguns casos, uma geração inteira de familiares não possuía nenhum tipo de graduação; outro caso ilustrou a transgeracionalidade das

profissões a partir do momento em que as três gerações indicadas eram compostas em sua maioria por profissionais da área da saúde.

Chegando-se à metade do processo que vinha sendo desenvolvido junto ao grupo, viu-se a necessidade de trabalhar questões de cunho informativo, uma vez que os participantes mostravam-se um pouco alheados frente a conhecimentos específicos das áreas que diziam identificar-se. Acredita-se que apenas por meio da exploração, interpretação e integração de dados o indivíduo tornara-se apto a tomar decisões maduras (Taveira, 2000).

Assim sendo, programou-se uma visita guiada ao campus de uma faculdade local, que continha cursos em todas as áreas de interesses dos participantes do grupo. Esse foi um momento muito enriquecedor para o processo de Orientação Profissional, uma vez que os alunos aproximaram-se de fato do ambiente universitário e puderam receber informação profissional proveniente de fontes diretas. Ao decorrer da visita, os participantes tinham a possibilidade de realizar questionamentos para os profissionais de suas áreas de interesse, e dentre as perguntas que eram feitas destacaram-se duas: o custo de cada disciplina e o tempo de duração do curso. Percebe-se aí o claro imediatismo com a formação para o rápido retorno das expectativas profissionais, especialmente o financeiro.

Pode-se perceber, após a realização da visita guiada, um empoderamento dos participantes no que diz respeito à confiança de ingressar no ensino superior. Uma das participantes afirmou que após a realização dessa atividade "viu que era possível" iniciar um curso superior, desmistificando a fantasia de relacionar a vida universitária apenas a classes elitizadas.

Outro fator que contribuiu para a incitação dos indivíduos a acreditarem na real possibilidade de cursar uma faculdade foi a roda de conversa que realizamos junto ao setor de financiamento estudantil. Nesse momento foram esclarecidas dúvidas a respeito das possibilidades de financiar-se uma graduação, bem como orientações para o acesso às bolsas de estudos por meio dos programas federais. As condições foram explicadas para o grupo, que ouvia atentamente e buscava esclarecer suas dúvidas quando pertinente.

Concluindo-se o processo de Orientação Profissional, foi reaplicada a escala EMEP, com a finalidade de avaliar a evolução da maturidade para a escolha profissional de cada participante. Para Super (1995), o conceito de maturidade profissional vincula-se aos estágios de desenvolvimento vocacional, que se estendem da fase de exploração à fase de declínio. O nível de maturidade profissional corresponde ao lugar ocupado pelo indivíduo no continuum deste processo de desenvolvimento.

Em decorrência da reaplicação do EMEP foi possível realizar uma série de interpretações frente aos resultados levantados. De forma imediata, era esperado que os participantes obtivessem uma classificação maior em sua maturidade total na segunda aplicação, entretanto, observou-se que apenas duas participantes (A e B) tiveram uma classificação que se elevou de Médio (M) para Médio Superior (MS). Os demais ou mantiveram-se com a mesma classificação inicial ou sofreram uma diminuição da mesma.

Esse resultado final alcançado traz uma reflexão do quão impactante o

trabalho de OP pode ter sido para alguns participantes, uma vez que ao iniciarem o grupo apresentavam uma classificação superior de maturidade e, após passarem por todas as intervenções propostas, sofreram uma redução na sua classificação total. Entende-se que o contato com informações desconhecidas, bem como a partir do acesso a conteúdos inconscientes trabalhados nos encontros, fez com que alguns construtos que eram tidos como verdades absolutas a eles, passassem a ser questionados, colocando o orientando em uma posição responsável por suas escolhas.

Considerações finais

A efetivação desse grupo de Orientação Profissional junto ao grupo de alunos de escola pública proporcionou uma experiência de trabalho enriquecedora. Trabalhou-se com uma turma de participantes empenhada na evolução dos encontros, que não apresentou alto índice de evasão e compareceu pontualmente aos encontros semanais agendados. Acredita-se que o vínculo criado entre coordenadores-participantes tenha favorecido as práticas realizadas, bem como facilitado o processo de reflexão dos alunos.

As temáticas abordadas buscaram compreender as demandas identificadas a partir dos encontros e dos instrumentos aplicados. Buscou-se, inicialmente, trabalhar o autoconhecimento, para posteriormente introduzir as dinâmicas que tratassem do conhecimento da realidade laboral.

Compreende-se que a escolha profissional se dá a partir de inúmeros fatores que influenciam o jovem, e a inserção de facilitadores nesse processo tornou-o menos ansiogênico para esse grupo de alunos. Destaca-se também a satisfação dos coordenadores por contribuírem no processo de escolha para com um grupo de adolescentes de uma escola pública, uma vez que, conforme relatado na literatura, é o público que menos acessa este serviço. ■

REFERÊNCIAS

Abade, F. L. (2005). *Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(1), 15-24.

Almeida, M. E. G. G. & Pinho, L. V. (2008). *Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional.* Psicologia Clínica, 20(2), 173-184.

Bastos, J. C. (2005). *Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(2), 31-43.

Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação vocacional: a estratégia clínica.* (11a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Costa, J. M. (2007). *Orientação Profissional: Um outro olhar.* Psicologia USP, 18(4), 79-87.

Del Nero, C. (1998). L*IP – Levantamento de Interesses Profissionais.* (2a ed.). São Paulo: Vetor.

Koury, M. G. P. (2010). *Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens.* Revista do Centro em Rede de Investigação em Anatomia, 14(1), 27-58.

Lemos, C. G., Bueno, J. M. H., Silva, P. L. & Genicolo, V. C. (2007). *Referenciais de carreira e identidade profissional em estudantes universitários.* Psicologia: Ciência e Profissão, 27(2), 208-223.

Levenfus, R. S. (1997). *Psicodinâmica da escolha profissional.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Levenfus, R. S. & Soares, D. H. P. (2010). *Orientação vocacional ocupacional.* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Macedo, M. K. (2010). *Adolescência e Psicanálise: Intersecções Possíveis.* (2a ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Neiva, K. M. C. (1995). *Entendendo a orientação profissional.* São Paulo: Paulus.

Neiva, K. M. C. (1999). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*: Manual. São Paulo: Vetor.

Neiva, K. M. C. (2008). *Critérios para a escolha profissional: manual do jogo.* (2a ed.). São Paulo: Vetor.

Ribeiro, M. A. (2003). *Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1-2), 141-151.

Sarriera, J. C., Silva, M. A., Kabbas, C. P. & Lópes, V. B. (2001). *Formação da identidade ocupacional em adolescentes.* Estudos de Psicologia, 6(1), 27-32.

Silva, A. L. P. & Soares, D. H. P. (2001). *A orientação profissional como rito preliminar de passagem: sua importância clínica.* Psicologia em Estudo, 6(2), 115-121.

Soares, D. M. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto.* São Paulo: Summus.

Soares, D. H. P., Krawulski, E., Dias, M. S. L. & D'Avila, G. T. (2007). *Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular.* Psicologia: Ciência e Profissão, 27(4), 746-759.

Souza, L. G. S., Menandro, M. C. S., Bertollo, M. & Rolke, R. K. (2009). *Oficina de Orientação Profissional em uma Escola Pública: Uma Abordagem Psicossocial.* Psicologia: Ciência e Profissão, 29(2) 416-427.

Sparta, M., Bardagi, M. P. & Teixeira, M. A. (2006). *Modelos e Instrumentos de Avalição em Orientação Profissional: Perspectiva Histórica e Situação no Brasil.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7(2), 19-32.

Super, D. E. (1995). *Dimensions and measurement of vocational maturity.* Teachers Coll. Rec., 57, 151-163.

Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens.* Braga: Lusografe.

INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL EM INSTITUTO FEDERAL: ESCOLHER ESCOLHER-SE

Cristiane Antunes Espindola Zapelini[1], Gabriela Romani Remor[2], Tarsia Paula Piovesan Farias[3]

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, quais sejam: cursos de qualificação profissional, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos de graduação, cursos de especialização e mestrado. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), compreende-se a educação como prática social, que deve proporcionar um espaço para a formação integral do cidadão, desenvolvendo sujeitos conscientes e com visão crítica, contribuindo para a função social de uma instituição pública. No entanto, mesmo que os Institutos tenham como compromisso a formação para uma profissão, não contemplam em seus currículos escolares disciplinas que trabalhem a Orientação Profissional.

Nesse sentido, o curso *Orientação Profissional: mundo do trabalho, subjetividade e identidade profissional* foi criado com o intuito de suprir a demanda

[1] Psicóloga Educacional e Mestre em Educação do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e coordenadora do projeto de Orientação Profissional: mundo do trabalho, subjetividade e identidade profissional (IFSC) - Florianópolis/SC. *cristianeantunes@ifsc.br*

[2] Psicóloga, mestranda em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e voluntária no projeto de Orientação Profissional: mundo do trabalho, subjetividade e identidade profissional (IFSC) – Florianópolis/SC. *gabrielarremor@hotmail.com*

[3] Estudante de psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e estagiária no projeto de Orientação Profissional: mundo do trabalho, subjetividade e identidade profissional (IFSC) – Florianópolis/SC. *tarsiapaula@gmail.com*

de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, além de jovens trabalhadores que procuram orientação, reorientação e/ou inserção profissional. Trata-se de um projeto de extensão que vem sendo realizado há cinco anos, sendo que a última edição ocorreu no primeiro semestre de 2017. Ao longo destes cinco anos atingiu-se diferentes públicos, mesmo sendo o curso voltado para estudantes do ensino técnico, pois a oferta - além de gratuita - tinha 50 % de suas vagas para interessados da comunidade externa. Entre as características deste público têm-se adolescentes, jovens, adultos trabalhadores com ou sem emprego, oriundos do ensino técnico, médio regular e ensino superior, de instituições públicas e particulares.

A escolha da profissão tem sido um tema relevante no cenário nacional em tempos de crise e de políticas afirmativas que proporcionam uma abertura maior para a profissionalização da população. No entanto, a preparação para esta escolha não tem sido foco na educação de maneira geral, mesmo sendo um dos fatores de evasão tanto no ensino superior quanto no ensino técnico. Estudantes que ingressam no ensino médio técnico, oriundos do ensino fundamental, prematuramente já se defrontam com a escolha da profissão ao final do 9º ano, sem ter o preparo para esta escolha. Além das diferentes adaptações que o ensino médio exige, a modalidade do ensino técnico tende a complexificá-las ainda mais, principalmente se não houver a maturidade necessária para escolher a profissão.

> *"As pesquisas realizadas sobre causas da evasão nos outros níveis de ensino, como o médio e o superior, oferecem alguns indicadores relevantes para investigar o problema no âmbito do ensino técnico. Um exemplo é a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (2009) sobre evasão no ensino médio, realizada a partir de dados secundários da Pesquisa Nacional de Emprego do IBGE de 2004 e de 2006. Os resultados dessa pesquisa destacam dois principais motivos que levam os jovens de até 17 anos a abandonarem a escola média: falta de interesse/motivação (40,29%) e falta de renda familiar (27,09%); outras motivações respondem por 31,73% das respostas". (Dore&Lücher, 2011, p. 782).*

A partir destes dados podemos relacionar a falta de interesse e/ou motivação como elementos significativos do abandono que pode ter estreita relação com: a escolha prematura em função da faixa etária; o desconhecimento do sentido e do significado da formação técnica; e o desconhecimento das características, habilidades, e interesses vocacionais. Para Bock e Aguiar (1995, p. 16), a orientação profissional "é estimuladora e promotora de reflexões sobre a própria adolescência – suas dúvidas, suas buscas e possíveis identificações; suas questões a respeito do mundo adulto e da sociedade onde vive". Portanto, anterior ou posteriormente ao ingresso no ensino técnico, esta preparação é necessária para minimizar a evasão e para traçar perspectivas de continuidade da escolarização e ingresso no ensino superior.

Com relação ao ingresso no ensino superior, também não há uma preparação no ensino médio para que a escolha por uma profissão possa emergir

de maneira mais consciente e conectada aos interesses e habilidades dos jovens. A lógica dos cursos pré-vestibulares, conteudistas e meritocratas, não dão espaço para pensar a profissão, o futuro profissional e o projeto de vida, levando a um ingresso às escuras. Como aponta Silveira e Calheiros (2004, p. 90), "frequentar colégios considerados como os que preparam bem para o vestibular ou cursar disciplinas isoladas e cursinhos preparatórios, foi sempre razão de desestímulo para muitos nos seus processos de escolha profissional, afastando-os em suas opções da real identidade com determinadas profissões, em função do medo das concorrências crescentes em muitas áreas profissionais por ocasião do vestibular". Sendo a não identificação com o curso superior um dado relevante da troca prematura de curso ou da evasão nos primeiros anos na universidade.

> *"Quanto ao ensino superior, as pesquisas destacam como principais causas para a evasão estudantil, dentre outros motivos, [...] o desconhecimento do curso e/ou imaturidade na escolha profissional; desilusão com o curso; desestímulo do mercado de trabalho, que desprestigia algumas carreiras ou não absorve profissionais de determinadas áreas (Dore & Lücher, 2011, p. 782 - 783).*

Este desconhecimento e a posterior evasão poderiam ser evitados a partir de estratégias de orientação profissional com o objetivo de desvelar um campo profissional, conhecer melhor os cursos de uma determinada área e buscar a maturidade na escolha de uma profissão. Principalmente se este estudante for trabalhador, em situação de desemprego, necessitar de qualificação, demonstrar interesse por desenvolver uma carreira ou possuir outras expectativas e necessidades profissionais. Uma vez que é possível considerar que na sua grande maioria, em um contexto incerto, "todos desejam escolher uma profissão que lhes garanta uma colocação profissional segura e estável"(-Silveira & Calheiros, 2004, p. 95).

A reflexão acerca da carreira profissional tem sido um aspecto relevante na formação de jovens e adultos, que, entretanto, é pouco explorado nos currículos escolares. Sua importância e relevância se devem, dentre outros aspectos, às mudanças sofridas pela carreira profissional provenientes do processo de desenvolvimento da organização do trabalho. Sabe-se que a escolha profissional é uma responsabilidade individual, todavia esta gera um impacto social (Oliveira, 2004). Além disso, dois pontos são fundamentais: a *identidade vocacional (vocare)* e *ocupacional (profissão)*, as quais surgem no momento da escolha da profissão, o "para quê?" e o "porquê?" que constituirá nossa subjetividade até que novos projetos profissionais e de vida surjam (Soares, 2002, p. 121).

Com base neste contexto, o curso *Orientação Profissional: mundo do trabalho, subjetividade e identidade profissional* é, além de um espaço de intervenção em Psicologia Educacional na Educação Profissional e Técnica (EPT), um espaço para reflexão de sentidos e significados na busca pela escolha da profissão. Para além da orientação para uma profissão entende-se que a escolha só

tem sentido quando proporciona a reflexão sobre o sujeito para que possa criar as próprias crenças sobre si e sobre o mundo do trabalho em busca de uma decisão autônoma e consciente, ou seja, escolher escolher-se.

Orientação Profissional: mundo do trabalho, subjetividade e identidade profissional

O curso *Orientação Profissional: mundo do trabalho, subjetividade e identidade profissional* faz parte de um projeto de extensão realizado pela Psicologia Educacional do IFSC/Campus Florianópolis que, desde 2013, oferece auxílio a estudantes do ensino médio e adultos trabalhadores que buscam orientação sobre cursos superiores e inserção profissional. Tal auxílio se dá através atendimento individual e de cursos e oficinas de orientação profissional.

O curso tem como objetivo fornecer elementos para subsidiar a escolha da profissão e futura inserção no mundo do trabalho e é realizado através de dois encontros semanais, com duração de três horas cada um, totalizando 10 encontros. Os encontros são realizados por meio de oficinas e seus resultados são organizados por portfólios individuais em que cada integrante constrói seu processo de conhecimento e experimentação da escolha da profissão. As oficinas têm por objetivo suscitar o autoconhecimento, verificar o interesse profissional dos participantes, levantar suas expectativas e apresentar alternativas para a escolha profissional em prol da construção de um projeto profissional e de vida.

Os temas abordados versam sobre interesses, expectativas e as influências sobre a escolha profissional; sensibilização e estratégias de autoconhecimento, o mundo do trabalho e a escolha da formação acadêmica e da carreira, carreira profissional, planejamento e metas, informações e fontes sobre profissões, empregos, cursos e escolas; e o processo de reconstrução do projeto profissional e de vida dos participantes. O conjunto de estratégias didático-pedagógicas contempla: aulas dialogadas, dinâmicas, discussão em pequenos grupos, leitura, pesquisa, vídeos, palestras, portfólio, música e teatro, testes psicológicos e jogos.

Todo o curso foi dividido em três etapas: autoconhecimento (Atividades 1, 2 e 3; testes 1 e 2), as profissões e o mundo do trabalho (Atividades 4,5 e 6) e projeto profissional e de vida (Atividades 7 e 8). A etapa autoconhecimento tem o objetivo de identificar as características de cada cursista, suas experiências e possíveis desejos profissionais. A etapa profissões e mundo do trabalho busca apresentar as diferentes áreas de conhecimento com suas respectivas profissões e cursos. A etapa projeto profissional e de vida visa discutir os fatores psicológicos, sociais, culturais, familiares e econômicos que interferem e determinam a construção de um projeto profissional e de vida. Propõe-se para favorecer esse processo as seguintes atividades:

Atividade 1: "Roteiro de entrevista em dupla"

Neste primeiro momento é realizado um aquecimento, quando os integrantes do grupo são separados em duplas para conversarem e,

posteriormente, cada um apresenta-se como se fosse o outro. É uma oportunidade de conhecer o ambiente e os colegas (Lucchiari, 1993a).

Atividade 2: "Mapa autobiográfico"

É proposto para os participantes fazer desenhos, frases e colagens utilizando revistas e imagens por eles escolhidas num cartaz, para realizar uma autobiografia. Expondo dados como: idade, estado civil, nível de escolarização, instituição que estuda ou estudou, com quem mora, experiências profissionais, entre outras. Em seguida, cada um compartilha seu mapa autobiográfico para o grupo.

Atividade 3: "Mural do autoconhecimento"

Distribuem-se cartões em branco para os participantes solicitando que registrem as expectativas que os trouxeram ao curso e em relação ao futuro. Os cartões são recolhidos e as informações são inseridas no mural de autoconhecimento, e utilizadas ao final do curso para avaliar o quanto as expectativas foram atingidas, quais foram superadas e modificadas.

Teste 1: "Escala da autoeficácia para a escolha profissional"

Aplicamos o teste para avaliar a crença dos participantes na própria capacidade de engajar-se em atividades relativas à escolha profissional (Ambiel & Noronha, 2014).

Atividade 4: "Exercício das atividades profissionais"

São apresentados diversos tipos de atividades profissionais e os integrantes devem assinalar aquelas que gostariam de desempenhar. Depois, é solicitado que escolham três atividades que mais gostariam de desenvolver e explicar o porquê se sentiriam bem atuando dessa forma (Lucchiari, 1993b).

Teste 2: "Estilos de pensar e criar"

Aplicamos o teste para avaliação dos estilos de pensar e criar, fornecendo importantes informações sobre possibilidades de atuação em diversos campos profissionais. Permite-se conhecer o potencial criativo dos indivíduos para produzir e se destacar nas mais diferentes áreas (Wechsler, 2006).

Atividade 5: "Técnica de R.O. - Definindo melhor as profissões"

Adaptado do Livro *Orientação Vocacional – A Estratégia Clínica*, de Rodolfo Bohoslavsky, por Coelho (2001), esta atividade permite trabalhar de forma mais concreta com os possíveis estereótipos, preconceitos e fantasias que podem surgir sobre a atuação de cada profissional. Onde a autora incluiu cartões com informações sobre cursos de nível superior ou da educação profissional e tecnológica, e os participantes escolhem as profissões que mais se identificam.

Atividade 6: "Encontro com os profissionais"

A partir do levantamento das áreas de interesse e profissões correlatas os profissionais fazem uma breve explanação da área profissional, da profissão,

possibilidades de inserção e motivações para escolha. A proposta é uma conversa com a possibilidade de os cursistas levantarem curiosidades e dúvidas.

Atividade7: "Técnica de desenho e colagem e construção do projeto profissional e de vida"

Cada integrante faz desenhos e colagens num cartaz, onde vão elaborar seu projeto profissional e de vida. Algumas perguntas são dadas para ajudar na confecção, como: Quem serei? Onde estarei? Onde estarei morando? Com quem estarei vivendo? Em que estarei trabalhando? Como será meu ambiente de trabalho? Como contribuirei para o mundo que desejo? Em seguida, cada um apresenta seu projeto de vida para o restante do grupo com o objetivo de projetar-se a partir da profissão escolhida.

Atividade8: "Escolha da profissão, realização do currículo profissional e entrevista de emprego"

Cada participante deve imaginar e planejar sua trajetória futura através da elaboração do currículo. O objetivo é fornecer dados reais sobre profissões e o mercado de trabalho, além da experiência de construir um currículo simulando uma formação e trajetória profissional na área escolhida e passar por uma entrevista de emprego.

A primeira etapa, autoconhecimento, é relevante ao longo do processo de orientação profissional, especialmente para fomentar a constituição de uma identidade de grupo e para sensibilização dos cursistas à introspecção, pensar sobre si e conhecer-se. Ao final desta etapa lida-se tanto com a surpresa quanto com a alegria daqueles que conseguem dizer o que são, falar do que sentem e saber o que querem. O espelho que o grupo produz em cada um é dinamizador de grandes descobertas e de cisão com velhas aparências.

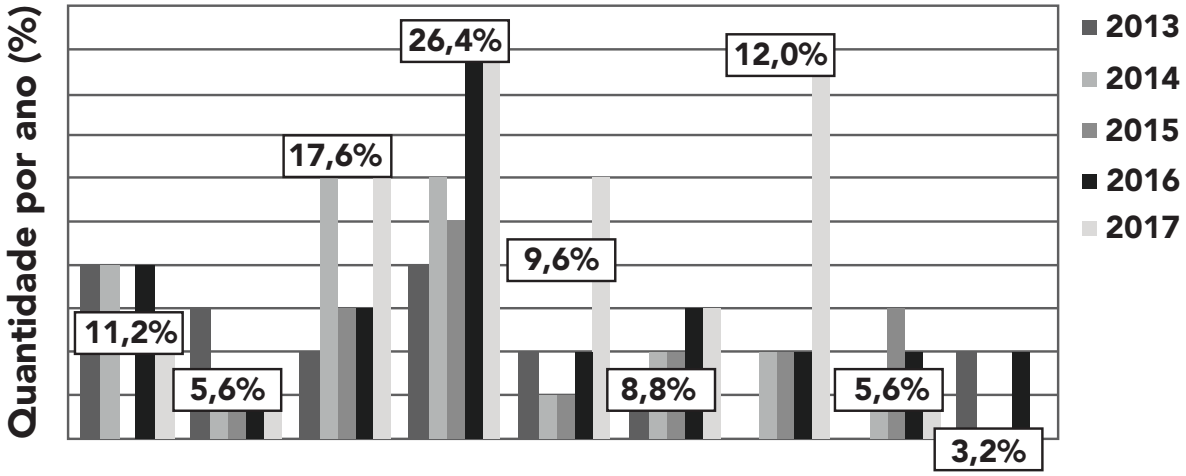
Desde o momento de inscrição, bem como ao longo dos encontros, foram coletadas informações com o objetivo de adaptar as atividades planejadas às características do grupo, proporcionando aos participantes o reconhecimento de características pessoais (sociabilidade, liderança, dinamismo, iniciativa, disciplina, concentração, autocontrole e emotividade); valores laborais que envolvem valores sociais, estéticos, organizacionais e intelectuais. Também foi possível, ao longo das atividades, identificar interesses, aptidões e habilidades. Neste sentido, definir o que se quer no futuro "implica reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os fatos mais marcantes em nossa vida até o momento e a definição de um estilo de vida, pois o trabalho escolhido vai possibilitar ou não realizar essas expectativas"(Soares, 2002, p. 24). O quanto antes se identifica essas expectativas de trabalho, será possível iniciar a construção de uma identidade profissional cada vez mais próxima das motivações profissionais e pessoais.No curso, à medida que os jovens desenvolviam seu autoconhecimento, ficavam mais evidentes as possibilidades de profissões em cada área de conhecimento, e as ideias iniciais sobre qual profissão escolher foram reafirmadas ou refutadas.

Na segunda etapa, profissões e mundo do trabalho, foram proporcionados encontros com profissionais das áreas elencadas a partir dos interesses

dos cursistas. Previamente às palestras, buscou-se conhecer as áreas profissionais que agrupam determinadas funções e profissões correlatas, bem como suas características, áreas de atuação, mercado de trabalho/mundo do trabalho, cursos, universidades e suas localizações nas esferas regional, estadual e federal. A busca por informações sobre estas áreas profissionais surgia pelos interesses dos orientandos levantados ao longo de todo o curso. O Gráfico 1 apresenta um levantamento dos interesses por ano e áreas profissionais elencados pelos cursistas:

Partindo do levantamento das profissões de interesse dos cursistas,

GRÁFICO 1
Interesses por Área Profissional



procuramos conhecer cada área profissional, utilizando como banco de dados o site do Guia das Profissões da Editora Abril (https://guiadoestudante.abril.com.br/). Após essa etapa, ocorreram as palestras com profissionais das áreas de interesse. Nestas palestras, cada profissional abordou os seguintes aspectos: tipo de formação e trajetória (cursos; graduação; especialização; pós-graduação); área e subárea de atuação (possibilidades de atuação dentro da área); rotina profissional (atividades práticas; conhecimentos envolvidos e interação com outras áreas); campo profissional (serviço público, iniciativa privada, empregabilidade); características do profissional e interesses envolvidos; salário médio e expectativas de carreira. O contato com esses profissionais e a possibilidade de ouvir o relato da experiência vivida e sua trajetória forneceu subsídios reais para os orientandos avançarem em seu processo de escolha, pois oportunizou a eles um momento para fazer questionamentos, esclarecer parte de suas dúvidas e, com isso, contribuiu para amenizar a ansiedade e insegurança inerentes a esta etapa da vida.

Na terceira etapa, projeto profissional e de vida, foi possível resgatar os aspectos pessoais, as expectativas profissionais e contrapô-las com o projeto de vida. Muitas vezes determinadas profissões vão exigir determinado tipo

de dedicação ou abdicação que interferem no planejamento de vida, sendo que a escolha por uma área correlata pode delinear melhor o projeto profissional. E, ao final desta etapa, realiza-se a simulação da escolha culminando com a experimentação da escolha de uma vaga e uma entrevista de emprego com o objetivo de fornecer uma dimensão mais próxima da realidade da profissão. Neste momento, os cursistas já incorporaram o papel profissional da escolha realizada e apresentaram um currículo com o entusiasmo de quem já viveu esta etapa.

Avaliação

Ao final de cada curso foram realizadas avaliações qualitativas, no formato questionário. Muitos participantes sinalizaram que os encontros contribuíram para o autoconhecimento, aspecto relevante para a escolha profissional. Ainda é válido notar que alguns jovens mudaram totalmente o direcionamento de suas ideias quanto à carreira que pretendem seguir após compararem os aspectos envolvidos em cada área, a necessidade formativa, e a realidade diária da profissão. No entanto, outros puderam confirmar a escolha inicial e motivar-se ainda mais para a profissão, conforme relatos:

> *"Eu pude abrir minha visão e ter mais certeza do que eu quero profissionalmente, superou minhas expectativas" (Participante A). "Contribuiu pelo firmamento da minha escolha e pela melhor interação em grupo, tendo oportunidades de novas visões e pensamentos" (Participante B) (Avaliações de 2013).*

> *"O curso contribuiu para o conhecimento das profissões e para refletir o que eu desejo para o futuro" (Participante C) "Eu pude entender melhor o caminho que vou seguir profissionalmente" (Participante D) (Avaliações de 2014).*

> *"Contribuiu em todos os sentidos, emocional e profissional, na minha visão chegou a mudar alguns pontos de vista sobre minhas relações e a forma que eu penso" (Participante E). "Contribuiu para um melhor conhecimento de cada profissão e principalmente para um melhor autoconhecimento" (Participante F)(Avaliações de 2015).*

> *"As atividades me ajudaram a reavaliar meus objetivos de vida e aplicá-los a meus objetivos profissionais" (Participante G)."O curso ajudou a me autoavaliar, me conhecer melhor, sobre minhas características e personalidade, e o que eu quero e espero do meu futuro"(Participante H)(Avaliações de 2016).*

> *"Esclareceu aos poucos sobre tudo que eu sou e desejo ser, moldando-se a uma profissão do qual o meu perfil se encaixaria de diversas maneiras" (Participante I). "Tenho mais segurança no que quero para meu futuro,*

consegui resgatar o que eu sempre quis fazer desde pequena e encaixei nos meus planos para o futuro" (Participante J) (Avaliações de 2017).

Percebe-se que, por meio do curso, os encontros cumprem um papel instigador no processo de reflexão desses participantes, que terminam o curso podendo relacionar uma possível escolha profissional com as expectativas que têm para o futuro.

Considerações finais

A preparação do aluno para a escolha profissional e o planejamento das etapas necessárias para atingir os objetivos pessoais e profissionais dos jovens é um assunto que precisa receber atenção maior das escolas que os formam, pois dificilmente o tema é encontrado nas unidades curriculares regulares. As aulas tratam apenas de conteúdos teóricos, muitas vezes desconectados com a vida prática, o que resulta em desmotivação para o estudo. E ainda, como afirmam Tonn et al (2015), "a escolha profissional compõe uma tarefa complexa e desafiadora para adolescentes, não apenas pelas diversas transformações físicas e psíquicas pelas quais o adolescente perpassa neste período, mas também pela escolha da ocupação ter impactos importantes no futuro do jovem" (p. 47). O processo de autoconhecimento, interiorização e reflexão pessoal dos estudantes não é incentivado e faltam políticas públicas na área da educação que possam mudar este cenário.

O jovem, portanto, se vê confrontado com a tarefa de escolher uma profissão sem ter os recursos necessários para fazê-la, já que não foi educado para o exercício da escolha e não teve oportunidade de desenvolver uma consciência sobre si e sobre o mundo; e, a partir disto, construir um projeto de vida. Assim, o jovem comumente faz sua escolha com base em informações que circulam no meio midiático e social a respeito do rendimento financeiro e status das profissões, possibilidades de mercado, e dos cursos necessários à formação dos profissionais. As consequências de um processo de escolha baseado em informações estereotipadas e inconsistentes incluem: alto índice de evasão das escolas e universidades, frequente solicitação de troca de curso e grande número de insatisfeitos com suas carreiras (Dore & Lücher, 2011). Nas pesquisas de Tonn et. al. (2015, p. 54), com relação aos cursos técnicos, "é possível destacar uma relação entre altos índices de evasão e menor maturidade para a escolha profissional", justificando ações de Orientação Profissional.

A evasão nos cursos superiores é um fenômeno em expansão no Brasil, especialmente em tempos de ampliação do número de cursos e de vagas ofertadas na educação superior (Gilioli, 2016), e se caracteriza como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo (Ribeiro, 2005). As causas costumam ser divididas em internas (relacionadas ao aluno) e externas (relacionadas à instituição). De modo geral, os fatores de evasão incluem: descontentamento com os horários das disciplinas e carga horária do curso, impossibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, frustração

de expectativas em relação ao curso, motivação e interesse pelo curso, pouca integração social à universidade, dificuldades de relacionamento do estudante com professores e/ou colegas, mau desempenho, problemas de aprendizagem, problemas financeiros, entre outros (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC, 2014; Bardagi & Hutz, 2009). Estudos apontam que a maioria dos evadidos pretendem retomar os estudos universitários em outros cursos, embora o abandono do curso não costume estar associado a novas escolhas consistentes (Bardagi & Hutz, 2009).

O curso de Orientação Profissional oferecido no IFSC atua no sentido de propiciar aos jovens a possibilidade de escolher com maior propriedade, por meio do conhecimento de si e do mundo do trabalho, de modo a reduzir as chances de evasão. Afinal, a função do orientador profissional é auxiliar a pessoa que procura orientação a ter clareza dos caminhos possíveis em determinado momento da vida, e para isso é preciso que o sujeito possa ter subsídios para elaborar seu projeto de vida e de carreira. O foco do curso, portanto, não se restringe à escolha de um curso ou de uma profissão, mas procura instrumentalizar os orientandos a adquirir atitudes que favoreçam o desenvolvimento dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na escolha vocacional.

Nesta dinâmica, é possível aproximar as expectativas profissionais com o projeto de vida de cada sujeito e propiciar a desconstrução da ideia de uma escolha para vida toda. No curso, a mediação mais significativa tem sido questionar certezas e levantar possibilidades provisórias. Assim, reforça-se que uma escolha profissional não é única nem definitiva, pois a partir de uma escolha inicial escolhe-se novamente à medida que as experiências surgem e a vida segue. Novas oportunidades laborais são gestadas, outras desaparecem e as condições materiais e sociais acabam não sendo perenes. Ao longo das edições deste projeto, foi possível perceber que cada vez mais o tema orientação profissional precisa constar nos currículos escolares e deveria ser contemplado na formação dos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Torna-se imperativo que o campo da educação profissional e tecnológica se preocupe com o tema da orientação profissional, já que o processo de escolha inicial por uma profissão pode influenciar significativamente na atuação futura e no modo como o sujeito compreende sua trajetória escolar desde o ensino fundamental. Contudo, o mais importante é **escolher escolher-se**, pois entende-se que em cada indivíduo há um sentido para vida e uma motivação de ser no mundo e isto precisa ser a base para a escolha de sua profissão. ■

REFERÊNCIAS

Ambiel, R. & Noronha, A. P. P. (2014) *Teste Psicológico Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional*. Casa do Psicólogo: São Paulo.

Bardagi. M. P. & Hutz, C. S. (2009). *"Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior.* Psico-USF, 14(1), 95-105.

Bock, A.M.B. & Aguiar, W. M. J. (1995). *Por uma prática promotora de saúde*. In: Bock, A.M. B. et al. A escolha profissional em questão. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Coelho, M. E. (2001). *Conhecendo as profissões com a técnica R.O.* Cetepp: São Paulo.

Dore, R. & Lücher, A. Z. (2011). *Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.* Cadernos de Pesquisa, 41(144), 772-789.

Gilioli, R. S. P. (2016) *Evasão em instituições federais de ensino superior no brasil: expansão da rede, sisu e desafios.* Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados: Brasília.

Lucchiari, D. H. P. S. (1993a). *O que é Orientação Profissional?* In. Lucchiari, D. H. P. S. (Org.) Pensando e vivendo a orientação profissional. São Paulo: Summus, pp. 35 - 36.

Lucchiari, D. H. P. S. (1993b). *Técnicas de Orientação Profissional.* In. Lucchiari, D. H. P. S. (Org.) Pensando e vivendo a orientação profissional. São Paulo: Summus, pp. 58 - 59.

Oliveira, Z. B. de V. I. D. (2004). *Orientação Vocacional.* São Paulo: Vetor.

Ribeiro, M. A. (2005). *O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(2), 55-70.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC. (2014). *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.* Brasília, DF.

Silveira, M. A. da M.& Calheiros, M.I. M. Q. (2004). *Desemprego: um fantasma na vida de orientandos e orientadores profissionais.* In Z. B. Vasconcelos; & I. D. Oliveira (Orgs.) Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos. São Paulo: Vetor, pp. 79 -98 .

Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional do Jovem ao Adulto.* São Paulo: Summus.

Tonn, C. F., Geremia, H. C., & Schweitzer, L. (2015). *Maturidade para escolha profissional e expectativas de alunos de cursos técnicos do Pronatec.* In: M. C. P. Lassance; R. S. Levenfus, & L. L. Melo-Silva. (Orgs.) Orientação de carreira: investigação e práticas. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional, pp. 47 - 56.

Wechsler, S. M. (2006). *Teste Psicológico Estilos de Pensar e Criar.* Campinas: LAMP.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE

Elza Maria Gonçalves Lobosque[1], Anna Paula Gomes da Silva[2], Lucimar Soares Reginaldo[3]

Introdução

A adolescência é um processo significativo do ciclo vital. É o momento que antecede a idade adulta. Nesse sentido, é acompanhada de diversas mudanças (físicas, psíquicas e sociais). Tais mudanças geram instabilidades que podem ser acentuadas por características pessoais e pelo contexto ao qual o adolescente está inserido alterando as percepções de si, do mundo e das metas para o futuro.

A maturidade para a escolha profissional dependerá do nível de integração do adolescente nas diversas dimensões de sua vida. Levenfus (2004) destaca que, neste período de transformações, acompanhado de dúvida e de ansiedade, o adolescente busca uma saída que lhe permita encontrar, como adulto, seu próprio lugar na sociedade.

[1] Psicóloga, Mestre em Avaliação Psicológica pelo Programa de Pós-graduação Em Psicologia/Universo. Coordenadora do GT em Avaliação Psicológica do CRP 04/Subsede Sudeste. Membro da Comissão de Avaliação Psicológica do CRP/MG. Docente e Supervisora de Estágio em Avaliação Psicológica, Orientação Profissional e Recursos Humanos do Ensino Superior e Pós Graduação. Coordenadora SPA- Clínica Escola - Centro Universitário Estácio/JF. Consultora de RH. *elza.staffconsultoria@gmail.com*

[2] Professora do Centro Universitário Estácio/JF, Psicóloga Escolar e Educacional, Graduação e Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestre em Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducacionais pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Especialização em Orientação Vocacional e Profissional pelo Centro de Ensino Superior. *annapgsilva@gmail.com*

[3] Psicóloga, Graduada em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário Estácio Juiz de Fora, com MBA em Gestão Organizacional. Coordenadora dos Cursos Graduação Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos, Marketing e MBA Gestão Estratégica de Pessoas e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Docente dos Cursos de Gestão de Recursos Humanos e de Cosméticae Estética.

A escolha laboral marca o início da vida adulta e é fundamental para a entrada no mundo do trabalho, cada vez mais diversificado e exigente. O estudante, ao se deparar com a saída do processo escolar vê-se às voltas com as possibilidades de escolha e com diversos questionamentos: o que escolher diante de tantas opções? Essa escolha é para a vida inteira? Onde me vejo no futuro?

A entrada no mundo do trabalho exige preparação e competências específicas. Suporte familiar, psíquico, escolar e social é necessário para a travessia deste período em função de sua importância. Assim a OP configura-se como um facilitador diante dos desafios do adolescente perante a entrada no mundo adulto. De acordo com Bock (2006) a OP além de se preocupar com a escolha dos indivíduos, deve estar atenta ao mundo do trabalho e da sociedade atual.

Lisboa e Soares (2000) afirmam que todo adolescente é capaz de escolher e isto supõe a busca do conhecimento de seus interesses, gostos, motivações. Contudo, nem todos adolescente, às portas da escolha profissional tem acesso ao processo da OP, pois este serviço não é oferecido com freqüência nas escolas públicas ou redes particulares. O processo clínico às vezes é caro o que impossibilita o acesso.

A oferta de OP em espaços diferenciados, consultório, clínica escola e escola tem o objetivo de mostrar a amplitude de seu alcance e suas possibilidades de intervenção. Todo contexto educativo, seja ele, uma díade ou um grupo é local de aprendizagem. Tanto a escola, como o consultório podem ser segundo Rubinstein (2017) veículos de promoção do laço social. A OP, nesses diferentes espaços, cumpre uma dupla função: oferecer um processo de qualidade ao público que necessita dela e formar orientadores afinados com a realidade social. Segundo Moura (2014), o trabalho é concebido como um importante elo entre o mundo intrapsíquico e o contexto social.

Entendemos que nesse processo, o uso dos instrumentos se faz necessário e importante. Como é a prática da OP nesses diferentes espaços? Onde se integram e onde se distanciam? Que perspectivas lançam ao adolescente às portas do mundo do trabalho? Pretende-se, ao relatar as vivências de OP em um consultório de Psicologia, em uma Clínica-Escola, e uma escola particular, elucidar os desafios e possibilidades inerentes à prática da OP e na formação de orientadores.

A avaliação Psicológica em Orientação Profissional

O Conselho Federal de Psicologia (2003) entende a avaliação psicológica como o processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas, métodos, técnicas e instrumentos. Existem várias formas de se obter informações tais como a observação direta, entrevistas, análise de documentos, e a testagem propriamente dita.

De acordo com Primi, Nascimento, & Souza (2004), os testes psicológicos são procedimentos sistemáticos de coleta de informações que municiam

o processo amplo e complexo de avaliação psicológica, com dados úteis e confiáveis. Fica claro, então, que os testes psicológicos são uma das formas possíveis de se obter informações sobre as pessoas durante a Avaliação Psicológica. A avaliação psicológica, do mesmo modo que a OP, deve apoiar-se em conceitos referenciados em teorias psicológicas. Não deve ser nunca realizada de forma mecânica, mas sempre levar em conta o caso individual, bem como o meio cultural em que está inserido. Não deve, tampouco, realizar uma interpretação de um teste de modo rígido, desconsiderando aspectos singulares da vida de uma pessoa. Não podemos utilizar os dados numéricos como um padrão as quais todos se ajustam sem considerar as peculiaridades do caso. Como diz Weiner (2000), devemos também considerar em que as pessoas se parecem entre si e observar em que se diferenciam umas das outras.

Como é possível observar, ao longo da história, entendimentos e as práticas de OP foram se transformando de acordo com diferentes fatores predominantes em cada época. Por exemplo, até meados de 1950, a avaliação psicológica, mais especificamente o modelo de Traço e Fator, influenciava toda prática de OP, que se baseava nas características do indivíduo reveladas pelos testes, que posteriormente eram comparadas às peculiares das profissões (Pimenta, 1981). No contexto brasileiro, esse paradigma foi muito adotado até a década de 1970 (Sparta, 2003).

Não obstante a significativa mudança conceitual e prática, a avaliação psicológica, mais especificamente o uso de testes, continuou a ser empregada, porém passou a servir como fonte de coleta de dados sobre o orientando, não determinando diretamente a escolha (Carvalho, 1995). Essas mudanças fizeram com que a tomada de decisão, que era vista como um traço, passasse a ser encarada como parte do desenvolvimento humano.

Segundo Spartaet al. (2006), a avaliação psicológica na OP que era centrada em resultados passa a focar no processo, ou seja, a ênfase - não-diretiva - é dada à aprendizagem de escolha, sendo relativizada a obrigação de se obter, como resultado da OP uma escolha de caráter definitivo. A entrevista psicológica e as dinâmicas grupais são estratégias valiosas no contexto da OP. Ao mesmo tempo, são refinados continuamente, a fim de que possam dar conta da complexidade das dimensões envolvidas na orientação profissional. Caso contrário, corre-se o risco de apenas reproduzir a aplicação de técnicas de orientação, sem uma adequada avaliação de sua pertinência ou eficiência.

A Prática em Orientação Profissional (OP) no Consultório de Psicologia

A prática de Orientação Profissional no Consultório de Psicologia teve o objetivo de auxiliar os orientandos na escolha profissional de forma assertiva, visando o processo de amadurecimento para a escolha profissional. Buscava-se ainda, possibilitar aos orientandos, maior clareza e compreensão sobre si e sobre suas escolhas profissionais. A realização de todo processo aconteceu com acompanhamento de profissionais da área psicológica.

A chegada do adolescente ao processo de OP seguiu os seguintes passos: a realização de uma triagem, o contato com a família, em função do adolescente ser menor de idade e uma entrevista com o responsável pelo adolescente. Essa entrevista é utilizada como ferramenta para fornecer esclarecimentos aos responsáveis e aos adolescentes sobre o processo de OP, estabelecer um contrato verbal, obter um conhecimento inicial do indivíduo e das suas expectativas. Após, esta entrevista inicial, é estabelecido o contrato e a OP é iniciada.

O processo da OP obedeceu ao seguinte funcionamento: num primeiro momento foram promovidas atividades de exploração relacionadas a interesses, aptidões, habilidades, e traços de personalidade. Num segundo momento, discutiu-se com os adolescentes informações sobre a realidade do mercado de trabalho e maneiras de alcançar seus objetivos, através de entrevistas, dinâmicas de grupo, aplicação de testes psicológicos e orientações sobre carreira e mercado de trabalho.

As etapas são divididas entre dez a quatorze encontros, onde se trabalham temáticas agrupadas em cinco módulos: (a) o autoconhecimento,; (b) as influências, abrangendo, dentre outros temas, as expectativas; (c) as informações, incluindo o conhecimento sobre mercado de trabalho, profissões etc.; (d) aplicação de instrumentos psicológicos e (e) a tomada de decisão. Utiliza-se técnicas e estratégias que visam identificar de forma clara as habilidades, interesses, gostos e expectativas dos participantes, aliando-as à busca ativa de informações sobre as profissões. Inicialmente, realiza-se um levantamento de dados a partir da aplicação de uma entrevista semidirigida. Logo após, aplica-se a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) – utilizada também ao final do processo para avaliar seus resultados. Nas sessões, serão realizadas diversas atividades para melhor entendimento dos interesses, aptidões e habilidades sob a percepção dos orientandos. Logo após, uma bateria de testes psicológicos, instrumentos que aferem autoeficácia para escolha profissional, interesses, habilidades, atenção, cognição, personalidade, habilidade social, realiza-se a devolutiva dos resultados obtidos fazendo uma junção com o mercado de trabalho e interesses do orientando podendo ser no formato de encontros individuais ou grupais. Ao final dos encontros, são realizadas entrevistas devolutivas com os orientandos e responsáveis quando o mesmo é menor de idade, bem como a aplicação da EMEP.

Os pontos chaves do processo realizado foram: abordar as possibilidades de uso das informações obtidas na avaliação psicológica na intervenção em orientação profissional, e maximizar a compreensão da pessoa sobre si e sobre as ocupações. Isso promoveria mais satisfação pessoal, melhor desempenho e produtividade, além de auxiliar indivíduos indecisos a avaliarem seu repertório comportamental e traduzi-lo em escolhas profissionais, ajudar no entendimento do autoconceito de carreira e na formulação de uma carreira subjetiva, que pode ser acrescentada e reformulada no futuro.

Ao fim do processo, como resultados da prática descrita, foi possível observar, em todos os orientandos que passaram pelo processo e o finalizaram

evidentes ganhos em termos de amadurecimento no processo de orientação na escolha profissional, podemos afirmar que praticamente todos os orientandos chegam a uma conclusão de qual carreira almejam. Quando isso não ocorre, pelo menos, diminui-se o leque de opções consideradas. Considera-se, ainda, que, se mesmo ao término do trabalho, os participantes não tenham uma definição ou limitação quanto à profissão, mas se sintam mais seguros e preparados para a escolha profissional, demonstrando o êxito no processo.Foi possível verificar a diminuição, no período pós-orientação, da indecisão, além do aumento nos níveis de maturidade e exploração profissional. Desta forma, os resultados alcançados foram considerados satisfatórios, demonstrando que o auxílio dos instrumentos psicológicos é fundamental e diferencial neste processo.

A Prática em Orientação Profissional (OP) em uma Escola Particular da Zona da Mata: O Caso do Colégio Santa Catarina, de Juiz de Fora

O processo de OP aplicado no Colégio Santa Catarina, de Juiz de Fora, ao teve início no ano de 2010. O objetivo central do trabalho foi criar condições para que o jovem orientando pudesse adquirir, no processo, condições de clareza quanto ao que irá fazer após o Ensino Médio, ou seja, à escolha de uma formação profissional.

A constituição da equipe de OP aconteceu em função da necessidade de se oferecer aos jovens um espaço de discussão sobre as futuras escolhas e projeto de vida. Muitos eram atendidos individualmente no serviço de Psicologia da escola a fim de pensar a escolha do curso a ser feito. Diante desta necessidade, sendo duas psicólogas e uma supervisora, formada em Letras, participaram do curso de Especialização em OP.

Após a formação, as orientadoras construíram o processo de OP na escola tendo como prioridade os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Nos anos seguintes, foi estendido aos alunos do 2º ano.

O processo de OP na escola é oferecido desde então, na modalidade grupal. Durante o processo são oferecidos encontros individuais, entrevistas com os familiares e visitas a profissionais a fim de se pesquisar a realidade ocupacional dos fazeres profissionais. A frequência do trabalho era semanal, sendo o grupo constituído de, no máximo, vinte alunos. Ao todo eram oferecidos dez encontros, com uma hora e meia de duração. Para participarem do processo, os eram convidados a se inscrever, pagando uma taxa de custo funcional. Quanto aos participantes, até 2017, em torno de duzentos e quarenta alunos passaram pelo processo.

O processo de OP obedecia ao eixo temático: autoconhecimento, habilidades e competências, o mundo das profissões, o processo de escolha. Em torno deste eixo eram oferecidos temas específicos dependendo da necessidade de cada grupo. Os jovens, apesar do conhecimento intelectual e do grande desempenho nos testes de habilidade, tinham pouco contato com as motivações internas. Nesse sentido, muitos deles, tinham dificuldades em

expressar interesses, sentimentos e motivações em relação ao futuro. Em algumas situações, alguns jovens precisaram ter um apoio individualizado ou serem indicados ao acompanhamento psicológico para acionarem outros recursos essenciais ao processo de escolha. No início e no final da orientação acontecia o encontro com os pais e/ou responsáveis dos alunos inscritos.

Práticas Psicológicas em Orientação Profissional na Clínica-Escola

As práticas psicológicas em Orientação Profissional na clínica-escola objetivam proporcionar o estágio prático para os alunos de psicologia sendo neste local ensinada a atuação do psicólogo no processo de Orientação Profissional. A atuação e intervenção são realizadas de forma individual ou grupal, de acordo com a demanda do orientando.

O formato desta atuação se faz com a aplicação e utilização dos instrumentos psicológicos, correção e análise dos resultados, suas possibilidades e especificações, viabilizando estudar e praticar os referenciais estudados sobre desenvolvimento humano e orientação profissional e de carreira, tirar dúvidas e entender o processo de OP e suas etapas.

Visando também conhecer os interesses, expectativas e desejos dos estudantes com relação a carreira, avaliando os comportamentos de identificação de suas escolhas profissionais para que possam auxiliar na compreensão madura das aptidões e sua relação com os interesses, de forma a integrá-los às realidades socioeconômicas, socioculturais e políticas do mundo que os cercam. Segundo Lucchiari (1993, p.11) "Facilitar a escolha, significar, auxiliar a pensar coordenando o processo para que as dificuldades de cada um possam ser formuladas e trabalhadas". A fala da autora evidencia como a prática de orientação profissional é importante no momento de se decidir por uma profissão.

Os procedimentos de atendimento no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) em OP são realizados por alunos do curso de Psicologia a partir do oitavo período orientados por uma professora supervisora de estágio, que conduz o atendimento à população local após cadastro e triagem. O procedimento da clínica de Psicologia do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora é constituído de 10 a 14 sessões que envolvem atividades como entrevistas semiestruturadas, bateria de testes psicológicos e instrumentos que aferem interesse, habilidades, aptidão, personalidade, atenção, auto eficácia, maturidade para auxílio da escolha profissional e finalizando com a realização de entrevista devolutiva (conclusão da orientação realizada) aos orientandos e responsáveis.

Ao decidir por uma orientação de carreira o indivíduo acredita que irá encontrar um modelo pronto com fórmulas mágicas para solução da sua indecisão, no entanto ao chegar ao serviço, é esclarecido de que será levado a um processo de autorreflexão que irá nortear seu autoconhecimento e clarear as perspectivas para sua carreira. Como procedimento inicial, utiliza-se a entrevista semiestruturada para levantamento de dados e, nas próximas sessões, são intercaladas entrevistas, colagens, dinâmicas, pesquisa das profissões e

realidades de mercado, além da realização de uma bateria de testes psicológicos. Conforme Silva, (1999, p.4) "As técnicas utilizadas cumprem sempre o objetivo de facilitar o processo de orientação profissional, tendo em vista a realização de 'escolhas' ocupacionais conscientes e autônomas, considerando tanto a realidade interna como a externa'' do orientando e do meio que está inserido.

Os alunos do 7º período e estagiários do 8º período visitaram e divulgaram o trabalho em 11 escolas, atingindo o total de 367 alunos, dos quais 164 mostraram-se interessados em realizar o trabalho. Inscreveram-se para a orientação profissional alunos a partir do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Estes compareceram à Clínica Escola e, o total de interessados que realizaram entrevistas, 66 participaram do processo de Orientação sendo que 09 desistiram do processo.

Podemos verificar que a faixa etária dos clientes do serviço variou entre 15 e 62 anos e que a busca pelo serviço foi maior entre as mulheres, demonstrando que dos 66 alunos que fizeram a triagem, 09 desistiram, 57 já receberam a devolutiva e 32 não compareceram. A desistência ocorreu pela falta de recursos financeiros para deslocamento (uma das hipóteses).

Todos os orientandos que passaram pelo processo e o finalizaram conseguiram alcançar o objetivo de orientação no processo de escolha profissional. Foi possível verificar uma diminuição significativa pós-orientação da indecisão e um aumento nos níveis de maturidade e exploração profissional. Desta forma os resultados alcançados são considerados satisfatórios por toda a equipe envolvida no processo, que contou com uma supervisora de estágio e sete estagiários.

Considerações finais

A OP tem uma função social. Mesmo oferecida em diferentes espaços (público ou particular) a sua missão é criar consciência, favorecer o processo livre e compromissado das escolhas, acionando os recursos necessários ao adolescente no momento tão importante de pensar a si mesmo e o seu projeto de vida. Além de proporcionar subsídios práticos para o autoconhecimento, os três relatos acima, ajudam a embasar esta idéia. O adolescente que participa da OP sai mais habilitado a enfrentar os desafios da idade e do meio ao qual está inserido.

Quanto às técnicas utilizadas, pôde-se perceber a maior ênfase ao modelo grupal. A troca entre os adolescentes enriquece e estimula. Ao ouvir o outro, um pensamento, uma atitude pode ser modificada ou ressignificada. Os jovens aprendem uns com os outros.

Houve semelhança quanto aos eixos temáticos (autoconhecimento, competências e talentos, mundo do trabalho). Em todos os espaços foram utilizados instrumentos psicológicos. Vê-se a importância deles como recursos complementares ao processo.

O objetivo da OP no consultório particular é auxiliar na escolha profissional de forma assertiva, tendo como objetivo principal o processo de

amadurecimento para a escolha profissional. Mais especificamente, esse processo visou a proporcionar aos orientandos clareza e compreensão sobre si e sobre suas escolhas profissionais e romper a barreira da rejeição da sociedade /família sobre atuação de um psicólogo levando ao entendimento e conscientização da OP, o público alvo neste contexto são alunos de 2º grau de colégios particulares, jovens e adultos que buscam reorientação e recolocação profissional e de carreira, podendo ser realizada tanto individualmente como em grupos.

A atuação do estagiário de Psicologia na Clínica Escola é significativa, tanto na formação dos alunos, quanto na sociedade em que está inserida. Muitos jovens não possuem acesso à Orientação Profissional, portanto, quando os estagiários de Psicologia se deslocam da clínica-escola em direção às escolas públicas, levam esclarecimentos aos estudantes e proporcionam a possibilidade de reflexão sobre suas escolhas profissionais. Na Clínica Escola a maior dificuldade é a de atrair os jovens das classes menos favorecidas e mantê-los no processo conscientes da importância do autoconhecimento para escolha da profissão.

Desta forma podemos verificar em todos os processos a diminuição, no período pós-orientação, da indecisão e um aumento nos níveis de maturidade e exploração profissional com o olhar social, econômico e cultural. Sendo que nos três trabalhos apresentados, os resultados alcançados foram considerados satisfatórios, demonstrando que o auxílio dos instrumentos psicológicos é fundamental e diferencial neste processo de OP. A OP trabalha com o indivíduo ao longo de todo o seu desenvolvimento de carreira, e não só na escolha da profissão. ■

REFERÊNCIAS

Bock, S. D. (2006). *Orientação Profissional. A abordagem sócio-histórica.* São Paulo: Cortez.

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

Conselho Federal de Psicologia (2003). Resolução nº 7/2003. Conselho Federal de Psicologia: *http://www.pol.org.br/legislacao/doc/resolucao20037.doc.*

Levenfus, R. S. (2004). *Psicodinâmica da escolha profissional.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Lisboa, M. D.; Soares, D. H. P. (2000). *Orientação Profissional em Ação. Formação e Prática de Orientadores.* São Paulo: Summus.

Lucchiari, Soares, D. H. P. (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional.* São Paulo:Summusbook.online capturado em 25/06/2017 https: //books. google. com.br/ books?id=WQRWCHdKLP8C

Moura, M. L. (2014). *Contribuições para a Orientação Vocacional na Estratégia Clínica a partir da Psicoterapia Breve Psicanalítica.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Osório, L. C. (1989). *Adolescente hoje.* Porto Alegre: Ed. Artes médicas.

Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: Estudo crítico da situação no Brasil.* São Paulo: Loyola.

Primi, R., Nascimento, R.S.G.F.& Souza, A.S. (2004). *Avaliação dos testes Psicológicos: SATEPSI e Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos.* Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Rubinstein, E. (2017). *Escola Contemporânea: um sapato pesado?* Em: A. Pinto; A. Galery; D. G. Amaro; E. Rubinstein; P. Vieira. A escola para todos e para cada um. São Paulo: Summus.

Sparta, M. (2003). *O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1/2), 1-11.

Sparta, M., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2006). *Modelos e instrumentos de avaliação em orientação profissional: Perspectiva histórica e situação no Brasil.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7(2), 19-32.

Silva, L. L. M., (1999). *Estágio profissionalizante em orientação profissional: experiência de supervisão em um curso de psicologia* (I). Revista da ABOP, 3(1), 119-135.

Weiner, I.B. (2000). *Princípios da interpretação do Rorschach.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

PROJETO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL "EU NO MUNDO": #PROFISSÃO #ESCOLHA #FUTURO

Juliana Kunz Silveira[1], Gabriela Souza Rocker da Silva[2], Caroline Antunes Gomes[3], Guilherme Caetano Braga[4], Rafaela da Costa Böge[5], Camila Lawrence Campos[6], Thamires Gonçalves[7], Alessandra Giovana Rocha[8], Maraike Klimmek Marschall[9], Ana Paula Mendes da Fonseca[10]

Introdução

Ao longo da história da humanidade, o trabalho se situa como um dos pontos centrais na organização social, pois é através deste que o homem regula sua vida em sociedade, constituindo-se enquanto sujeito ao mesmo tempo em que transforma seu meio (Natividade & Coutinho, 2012). Neste sentido, definir em um único conceito a palavra "trabalho" é um grande desafio, afinal este termo pode ser compreendido como uma atividade que gera remuneração, entendimento que se pode compreender a partir de uma lógica capitalista e, ao mesmo tempo, como capaz de representar toda ação que

[1] Ms, docente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *julianaksilveira@gmail.com*

[2] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *gabri.rocker@gmail.com*

[3] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *caroline.antunes.gomes@outlook.com*

[4] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *guilhermecaetanobraga@gmail.com*

[5] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *rafaela_boge@hotmail.com*

[6] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *camila.lawrennce@gmail.com*

[7] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *thamiresgoncalves01@gmail.com*

[8] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *alessandra.rocha910@hotmail.com*

[9] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *mkmarschall@gmail.com*

[10] Discente do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala A.C.E. *fonsecaap@gmail.com*

busca o crescimento do coletivo, uma produção que atravessa o sujeito e o modifica (Feist & Roberts, 2015). O papel social ocupado por cada um na sociedade está imbricado não apenas no perfil pessoal de cada sujeito, mas também naquilo que ele produz, o quanto de serviços ele pode oferecer no ambiente laboral (Natividade & Coutinho, 2012).

Conforme Neiva (2013), apesar do trabalho existir desde o princípio das sociedades, é preciso lembrar que a probabilidade de se realizar a escolha da atividade laboral é relativamente nova. Segundo a autora "Durante muitos séculos a ocupação de um indivíduo era determinada pela casta, pela camada social, ou pela família à qual pertencia. Os ofícios eram herdados" (Neiva, 2013, p.15). Deste modo, escolher uma profissão trata-se de uma necessidade recente na vida do homem.

No que tange a possibilidade de escolha, ressalta-se que o processo de industrialização rogou por novas necessidades de trabalho, então, pode-se entender que ao final do século XIX o homem se deparou com a necessidade de tomar uma decisão, dentre as novas alternativas ocupacionais advindas deste processo, qual seria a sua ocupação pretendida e, por consequência, a necessidade de ser orientado para essa escolha (Neiva, 2013).

Assim, escolher uma profissão e desenvolver uma carreira são questões que têm instigado e desafiado diversos atores deste processo, sejam eles os próprios sujeitos que vivenciam a situação de escolha, bem como teóricos e psicólogos, por exemplo. O desafio neste campo apresenta-se múltiplo e impacta tanto o indivíduo, quanto as instituições, afinal, no momento em que o sujeito traça caminhos e preferências profissionais, as organizações precisam escolher também indivíduos que atendam às suas necessidades de emprego (Tolan, 2008).

Vale lembrar que a escolha profissional é entendida como um processo, que se inicia, geralmente, na juventude e perpassa diferentes estágios da vida, em uma constante construção da carreira profissional. Assim, se de início o jovem está diante de uma gama de possibilidades e caminhos a trilhar, o adulto continua a caminhada muitas vezes indagando-se a respeito dos trajetos traçados e das possibilidades vindouras. A escolha não se encerra na velhice, ao contrário, é neste estágio onde se articula, a partir da experiência de vida e laboral, os projetos da aposentadoria.

Ao ter que realizar a primeira decisão profissional o jovem vê-se diante de um grande desafio: escolher. Segundo Neiva (2013), a sociedade não prepara o jovem para este momento, as instituições sociais presentes na vida da criança e do jovem, como a família e a escola, não oportunizam a prática da decisão, pois, estão constantemente decidindo por suas crianças e jovens. Esta questão acarreta, entre outros, na dificuldade de o jovem lidar com uma situação de escolha, sentindo-se como um náufrago em um mar de possibilidades.

Entre tantos trajetos possíveis para alcançar a escolha ocupacional, há o caminho delineado via Ensino Superior. No entanto, ao lançar-se na busca pelo acesso ao Ensino Superior o jovem depara-se com outro desafio: encarar o Vestibular e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O vestibular - o

qual, em sua etimologia significa "vestíbulo", "átrio", "entrada em um edifício" (Dias & Soares, 2009) - surgiu da necessidade de averiguar se o candidato detinha o conhecimento suficiente para realizar um curso superior. Em 1807, quando D. João VI chegou ao Brasil, criou as primeiras escolas superiores sem que existisse ensino médio. Sua intenção era evitar que brasileiros da aristocracia rural continuassem viajando a Portugal para diplomar-se em um curso superior. O exame de vestíbulo era uma forma de diagnosticar as potencialidades do candidato para seguir um determinado curso (Santos, 1988 citado por Soares, 2002).

O acesso às universidades públicas brasileiras tornou-se progressivamente um processo árduo devido ao aumento de candidatos por vaga, sem que o número de vagas aumentasse correspondente. Nesse contexto desfavorável e desproporcional, vêm emergindo gradualmente outros meios de ingresso nas instituições de ensino superior (Soares, Krawulski, Dias, & D'Avila, 2007).

Em 1998, o Governo Federal brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da educação básica. A partir de 2009, medidas governamentais incentivaram o uso do ENEM com o aporte do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para operar no processo de alocação dos candidatos às vagas do ensino superior. Em 2014, 1.114 IES (Instituições de Ensino Superior), tanto públicas quanto privadas, já utilizavam o ENEM como critério de ingresso (Malusá et al., 2014). Sendo assim, há uma tendência da substituição do processo de ingresso no Ensino Superior, ou seja, tradicional concurso vestibular, o que demanda uma nova abordagem qualitativa dos programas de orientação Profissional frente à adoção do ENEM/Sisu como processo avaliativo no ingresso às universidades, faculdades e centros universitários, além das novas demandas da juventude em relação ao seu ingresso ao mercado de trabalho, já que existem diversos tipos de juventude (Ozella & Aguiar, 2008), e diversas formas de se inserir no mundo do trabalho.

No atual contexto educacional, os alunos acabam por passar os três anos do ensino médio voltados exclusivamente para a aprovação no vestibular e no ENEM. Os estudantes, ao longo do ano do exame, abdicam de uma série de atividades que lhes são prazerosas somente para estudar, o que resulta em um aumento da ansiedade e sentimento de culpa (Soares-Lucchiari, 1997).

Além disso, o vestibular/ENEM mostra-se um evento dissociado, pois não mantém uma relação com os estudos anteriores na escola, nem com o que acontecerá depois. Até 1971, cada faculdade elaborava seu exame de acordo com suas características, assim os candidatos mostravam pré-requisitos específicos demonstrando habilidades correspondentes às exigidas no curso. Hoje, muitos jovens ingressam no curso escolhido sem o conhecimento mínimo do currículo e das habilidades necessárias para o bom desenvolvimento da profissão (Soares, 2002). A falta de estimulação ao pensamento crítico dentro das escolas brasileiras, onde se percebe a priorização de padrões de ensino, voltados especialmente ao momento de realização das provas classificatórias, acaba por não estimular o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para este jovem atuar dentro do mercado de trabalho;

ou, ainda, não possibilita que este tenha espaço para pensar o que de fato deseja (Júnior, 2010).

As dúvidas que envolvem os jovens durante o processo de escolha da profissão podem estar também relacionadas a gama de possibilidades oferecidas pelo sistema educacional. Assim, com a criação de diversos cursos com capacitação específica, as possibilidades de escolha aumentam, levando a um processo mais difícil de identificação de habilidade e de foco, que envolvem também o desconhecimento das áreas específicas, e ainda mais confuso diante de tantas possibilidades (Soares, 2002).

Assim, a partir de uma perspectiva que situa o trabalho como um dos importantes elementos formadores da subjetividade e identidade humana, o presente estudo apresenta a experiência de um projeto de extensão de orientação profissional de jovens, alunos de um curso preparatório para o vestibular e ENEM na cidade de Joinville – Santa Catarina.

O projeto de extensão em Orientação Profissional denominado "Eu no Mundo: #profissão #escolha #futuro", contou com a participação de 16 jovens, alunos de um curso preparatório para o Vestibular/ENEM da cidade de Joinville/SC; por estudarem em colégios públicos e através de relatos dos jovens acerca de suas realidades familiares, entendeu-se que poderiam fazer parte da classe média baixa. As intervenções foram realizadas nas dependências da Associação Catarinense de Ensino/ Faculdade Guilherme Guimbala. O projeto contou com a participação de 9 alunos do curso de Psicologia, divididos em "orientadores/coordenadores" e "auxiliares", e uma professora supervisora.

Basicamente, em se tratando de Orientação Profissional, pode-se dizer que o processo se constitui como um importante meio de sensibilização acerca das profissões, do projeto futuro, do mundo de trabalho e do processo de escolha profissional. Sendo assim, a orientação profissional compreende uma série de intervenções que auxilia na compreensão de uma vida pautada na realidade do mundo do trabalho. Sendo assim, os jovens foram instigados a desenvolver e usar conhecimento, habilidades e atitudes para tomar decisões sobre seu estudo e/ou opções de trabalho e papéis da vida.

Consonante a essa lógica, o objetivo do projeto envolveu sensibilizar o jovem acerca de suas escolhas com ênfase no âmbito profissional/ocupacional, bem como, desenvolver subsídios para que realize uma escolha consciente. Buscou-se propiciar um espaço de troca de experiências entre os participantes. Também foram preconizadas reflexões acerca do processo de escolha e sua repercussão no âmbito pessoal. Buscou-se, ainda, ampliar a compreensão acerca da influência da família, da sociedade e dos fatores psicológicos que interferem na escolha profissional, além de discutir sobre a realidade ocupacional.

Aplicação do projeto de op "eu no mundo"

A partir da organização de oito encontros grupais e dois individuais, uma vez por semana, os jovens participaram de atividades e técnicas que possibilitaram o despertar para reflexões a respeito da escolha profissional. Os encontros individuais tiverem como objetivo propiciar espaço de escuta

ao jovem e entendimento de sua maturidade quanto à escolha profissional. Optou-se por abordar em grupo os temas: autoconhecimento, a família e o processo de escolha, ansiedade frente ao vestibular e ENEM, realidade e informação profissional. Abaixo segue breve descrição das temáticas disparadoras das discussões nos encontros e das técnicas utilizadas.

Encontros individuais

Os encontros individuais ocorreram no início e ao final do processo de Orientação. A entrevista inicial teve por finalidade conhecer cada membro do grupo e proporcionar um espaço de fala individualizado, diminuindo possíveis ansiedades. Um roteiro de perguntas semiestruturado foi conduzido pelos orientadores e auxiliares. O roteiro continha questionamentos acerca das expectativas em relação ao programa, profissões de interesse e desinteresse, a relação da família e dos amigos em relação à escolha profissional e aspectos pessoais.

Ao final do processo, os jovens receberam uma devolutiva individual que possibilitou a troca, em conjunto com o participante, a respeito de seu percurso ao longo do projeto. Nesta conversa foi possível promover reflexões a respeito das profissões que despertaram o interesse do jovem, os resultados dos instrumentos psicológicos aplicados e uma breve discussão a respeito do planejamento pessoal e profissional para 2018.

Encontros grupais

A orientação profissional conduzida por meio da formação de grupos tem se mostrado uma fecunda estratégia de intervenção (Soares, 2002). Deste modo, optou-se por realizar encontros grupais a partir de temáticas que pudessem promover a consciência a respeito da escolha profissional. Cabe ressaltar que, no início dos encontros, dinâmicas de integração grupal auxiliaram no estabelecimento da integração e confiança no próprio grupo e que no último encontro grupal foi realizado um fechamento com o grupo e a avaliação dos encontros.

Autoconhecimento

Os três primeiros encontros grupais propiciaram a reflexão acerca do conhecimento de si. Assim, os coordenadores optaram por aplicar atividades como a carta "Quem sou eu?", o "Autorretrato", o "Mapa da vida" e a "Carta para o futuro".

Em relação à primeira técnica, utilizou-se de forma estratégica a denominação "carta", pois, a palavra "redação" poderia ser associada ao vestibular e, sucessivamente, ser causadora de ansiedade. Esta tarefa consistiu em expor de maneira livre o tema "Quem sou eu?", tornando claro, tanto para si quanto para os orientadores, conteúdos pessoais. A atividade denominada como "Autorretrato", consistiu em os participantes representarem através de figuras, desenhos ou recortes, quem são, o que gostam e não gostam, dificuldades, sonhos, lembranças da infância, entre outros. Já a técnica "Mapa da vida" fundamentou-se na importância do jovem representar, graficamente, o

caminho percorrido desde sua infância, passando pelo presente, e podendo também ser projetado ao futuro. A atividade do Mapa foi complementada pela "Carta para o futuro". Nesta técnica os orientandos deveriam escrever uma carta a um amigo, imaginando estar em 2022 (cinco anos à frente), contando como "está" sua vida pessoal e profissional, fazendo com que os mesmos pudessem externar suas projeções baseadas em seus desejos ou ideias. Ao final do primeiro encontro foi aplicado a Escala de maturidade para a escolha profissional - EMEP (Neiva, 2014).

A família e o processo de escolha

Para abordar a influência e importância da família no processo de escolha, optou-se por utilizar a técnica "genoprofissiograma" (Soares-Lucchiari, 1997). No quarto encontro grupal os jovens apresentaram uma árvore genealógica com informações de seus familiares (a partir dos avós até a geração do jovem) tais como: nome, idade, profissão, interesses diversos, estado civil, características marcantes, profissão dos sonhos, entre outros. Foram trabalhadas questões a respeito da influência da família no processo de decisão.

Ansiedade

Em relação à ansiedade, no quinto encontro foi proposto aos orientandos que expressassem seus sentimentos em relação ao Vestibular e ao Enem através de colagens, desenhos e materiais diversos à disposição em um único papel kraft para todo o grupo. Os jovens livremente preenchiam o papel com seus pensamentos e sentimentos, trocaram informações e anseios ao longo da atividade.

Realidade e informação profissional

Ainda no quinto encontro, para iniciar a reflexão sobre a realidade ocupacional e a informação profissional, utilizou-se a primeira parte do "Jogo Critérios para Escolha Profissional" (Neiva, 2015), que tem por objetivo "facilitar as escolhas profissionais do jovem ao adulto, promovendo o desenvolvimento da identidade vocacional-ocupacional e treinando a capacidade de decisão autônoma" (Neiva, 2015, p.10).

O jogo é realizado em três etapas: a primeira na qual os orientandos assinalam quais dos critérios apresentados gostariam que fizessem parte de sua futura profissão. Estes critérios estão classificados dentro de cinco aspectos considerados importantes para a escolha profissional, a saber: o ambiente de trabalho, objetos/conteúdos, atividades, rotina e retornos. Ao final desta etapa, os jovens escolheram a partir dos critérios assinalados ao menos três profissões para aprofundar o conhecimento por meio de uma pesquisa, sendo esta atividade a segunda etapa do processo e o resultado da investigação apresentado no sexto encontro. Na terceira etapa do jogo (e sétimo encontro grupal) foi realizada, por meio do material oficial do instrumento, a avaliação das profissões e aplicado o teste Avaliação dos interesses profissionais – AIP (Levenfus, Bandeira, 2009).

Reflexões frente à prática

O projeto pretendeu trabalhar com os jovens o modo como as escolhas são realizadas e a importância do conhecimento de si. Assim, as atividades propostas nas intervenções foram elaboradas com o intuito de que, ao desempenhá-las, pudessem ter consciência dos elementos que os determinam e os constituem enquanto sujeitos e, a partir dessa consciência, consigam fazer a melhor escolha possível, para determinado momento.

Percebeu-se o entusiasmo dos jovens ao falarem sobre si e refletirem a respeito de seus gostos, habilidades, desejos e ambições. As reflexões a partir do "Autorretrato" despertaram o autoconhecimento e o esclarecimento sobre valores e perspectivas pessoais. Ao classificar seus interesses e aptidões, os participantes encontraram a possibilidade de ampliar o seu repertório vocacional, pois, segundo Júnior (2010),

> *A reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (p. 581).*

O exercício "Mapa da Vida" instigou o participante a rememorar seu caminho e organizar o que havia trilhado até aquele momento. Assim como um mapa ajuda um "forasteiro perdido", a representação gráfica do passado, presente de um futuro possível pode auxiliar no planejamento da vida e do próprio futuro profissional. Em relação às técnicas com projeção de futuro, foi possível analisar a noção temporal de cada um, alguns apresentaram dificuldade em projetar-se no futuro e calcular o tempo despendido para a realização de um curso de graduação por exemplo. Sonhos foram postos no papel, projetos de vida e profissional que gostariam de realizar foram expostos repletos de ansiedade, medos e desejos.

A respeito do projeto de futuro, Soares (2002) elucida que este irá integrar tanto a subjetividade quanto a objetividade em um momento em que se funde o futuro previsto e o passado recordado. Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) ilustram que estabelecer um projeto de vida é uma tarefa determinada social e culturalmente. Conforme os autores, há uma exigência psicossocial de que os jovens resolvam seu próprio futuro, especialmente em termos profissionais. No cumprimento dessa exigência ele é cercado por vários fatores que o influenciam, como a família, amigos, colegas, mídia, que podem tanto auxiliar quanto dificultar a construção de suas escolhas futuras.

É importante apontar o divertimento dos jovens ao realizarem a atividade solicitada pelos coordenadores, na qual, juntos, tiveram de expressar da maneira que quisessem e com o material disponibilizado, seus sentimentos e ansiedades quanto aos vestibulares e ao ENEM em um longo *papel kraft*. Ao som de músicas escolhidas pelos participantes, os mesmos construíram o "cartaz da ansiedade" com cuidado e repleto de detalhes e significados. Ao

visualizar a produção foi possível ver rostos chorando, palavras como "pressão", "angústia", queixas representadas em forma de desenho sobre "a perda da vida social", onde alegam investir todo seu tempo nos estudos, dentre outras queixas. Vale ressaltar que representação não foi completamente negativa, pois havia quem estivesse esperançoso ou confiante. Os jovens compartilharam com o grupo suas estratégias para lidar com a ansiedade, ajudando uns aos outros a traçar formas de lidar com este sentimento.

Percebeu-se, através dos encontros, que para a maioria dos jovens há uma certeza: não há opção senão um ensino superior, e para isso, é necessário passar em um vestibular, preferencialmente em uma universidade federal. Nessa direção, Zago (2006) afirma que, por vezes, o investimento no ensino superior é visto para jovens de classes populares como a possibilidade de ampliar as chances no mercado de trabalho. Entretanto, há diversas dificuldades presentes na realidade desses jovens, como a questão financeira, por exemplo. Conforme a autora, os jovens de camadas populares arrumam variadas formas de remuneração para conseguir sustentar a permanência na faculdade, o que, por vezes, acontece em detrimento de seu desempenho acadêmico.

A somatória das influências que envolvem esta escolha como a importância dada a esta possibilidade imaginária de que qualquer profissão é alcançável, ambas criadas pelo meio que os cercam, fazem com que esta escolha pareça a mais importante de suas vidas. Quanto a tal angústia, Dulce Soares (2002, p.41) afirma:

> *A busca por orientação por parte do jovem é com frequência carregada de ansiedade, determinada pelo conflito inerente à escolha. Ao se escolher uma profissão está se deixando de lado outra, a não escolhida, e, num primeiro momento, esta não terá condições de ser realizada. A liberdade de escolha está diretamente relacionada com a resolução desse conflito, isto é, quanto menos ansiosa for a escolha, mais livre podemos dizer que ela é, pelo menos dos determinantes psicológicos.*

Os jovens apontaram a dificuldade em se fazer uma escolha para “o resto da vida”. No entanto, o programa de orientação profissional buscou justamente esclarecer que nenhuma decisão deve ser pensada como definitiva; é possível mudar o percurso durante o período de formação e há a possibilidade de cursar outras formações durante a vida. Assim, quando se instiga a reflexão sobre os diversos trajetos possíveis fica claro que há opções interessantes para além do ensino superior.

Percebeu-se também que, a família, principalmente representada na figura dos pais, exerce uma forte influência na decisão do jovem. Alguns já sabiam do que gostavam e o que queriam, porém, por exigências e delimitações dos pais, sentiam-se reprimidos em suas escolhas. Conforme Bohoslavsky (1982) a escolha profissional recebe influência da família, estrutura educacional e meios de comunicação em massa, como também, pelo social. Os pais almejam o futuro dos filhos, propondo objetivos de vida, investindo na

verdade nos projetos que eles próprios não puderam concretizar, entretanto, os jovens podem não compartilhar do mesmo desejo, mas ceder em função de não causar desentendimentos ou por imposição dos pais. Por isso, o processo de orientação profissional precisa incluir momentos de reflexão acerca das identificações com o grupo familiar, com os valores compartilhados e bem como a consciência da influência familiar na escolha.

Considerações finais

Percebe-se a tensão em que os jovens se encontram devido à pressão exercida pela família e pelos meios de ensino (entende-se aqui escola e o próprio curso preparatório para Vestibular/ENEM) em relação ao seu desempenho nas provas. Os jovens demonstraram interesse acentuado nas discussões que trabalham a questão da ansiedade diante ao exame e informações sobre os cursos de graduação existentes na cidade e em suas proximidades. Apresentam narrativas apreensivas sobre os desafios relacionados à escolha profissional e ao passar nas provas.

Falas a respeito do medo de não ingressar no mercado de trabalho devido à falta de formação no ensino Superior, ou até mesmo a ansiedade em não conseguir emprego após a faculdade denotam o turbilhão de preocupações que rondam diariamente seus pensamentos, somados a não saber em qual profissão "apostar". Demostram a preocupação de não serem "bem remunerados" (o que os mesmos, no decorrer do projeto diziam ser uma das maiores cobranças do meio que os cercam) depois de formados, levando em consideração o investimento durante a formação e trazendo à tona as dificuldades de se inserir no mundo do trabalho, motivadas por suas experiências familiares e diante do contexto econômico atual. Cuidadosamente os encontros ressaltaram a importância de se ter em mente de que não se trata de uma escolha definitiva e sim uma ligada ao momento, e que ao realizar escolhas precisamos elaborar seus ganhos e suas perdas. Ao final, pode-se perceber que os jovens se apropriaram dessa não cristalização da escolha profissional. Ficou presente em seus discursos a não necessidade de inserção imediata no curso superior, em que alguns afirmaram que gostariam de permanecer um ano sem estudar, a fim de tomarem uma decisão mais satisfatória.

A participação dos acadêmicos de Psicologia neste projeto permitiu que se elucidasse a importância da intervenção em Orientação Profissional como uma das possíveis áreas de atuação do profissional psicólogo. A sua inserção dentro da instituição se mostra inovadora, pois abrangeu os campos de participações extracurriculares, permitindo maior acesso dos alunos nas diversas áreas de atuação. O trabalho com os jovens foi possível a partir de apropriação teórica dos participantes, que norteou as intervenções, além das trocas em grupo que enriqueceram as discussões acerca dos caminhos a serem traçados para que o projeto atingisse seus objetivos. ■

REFERÊNCIAS

Bohoslavsky, R (1982). *Orientação Vocacional: A estratégia clínica.* 13° e.d. São Paulo: Martins Fontes.

Feist Gregory J. & Roberts Tomi- Ann (2015). *Teorias da Personalidade.* 8° e.d. São Paulo: Artmed.

Júnior, V.C. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente.* Rev. Brasileira de Educação Médica, v. 34, n. 4, p. 580-586.

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

Locatelli, A., Bzuneck, J. & Guimarães, S. (2007). *A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro.* Psicologia: Reflexão e Crítica, 20 (2), 268- 276.

Malusá, et al. (2014). *Docência Universitária On-Line: concepções para um novo estilo de pedagogia.* Cad. Pes., São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago.

Natividade, M. R. & Coutinho, M. C. (2012) *O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças.* Psicologia & Sociedade, v. 24, n. 2, pp. 430-439.

Neiva, K.M.C (2013). *Processos de escolha e orientação profissional.* 2. e.d. Vetor: São Paulo.

Neiva, K.M.C (2015). *Coleção Critérios para Escolhas Profissionais.* 3ª Edição. Vetor: São Paulo.

Neiva, K. M. C. (2014). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Manual.* São Paulo: Vetor.

Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. de. (2008). *Desmistificando a concepção de adolescência.* Cad. Pesqui. [online]. vol.38, n.133, p.97-125.

Soares, D. H. P. (2002). *A Escolha Profissional : Do Jovem ao Adulto.* 3 ed. São Paulo: Sammus.

Dias, M. S. L., Soares, D. H. P. (2009). *Planejamento de carreira: Uma orientação para estudantes universitários.* São Paulo: Vetor.

Soares, D. H. P., Krawulski, E., Dias, M. S. L., & D'Ávila, G. T. (2007). *Orientação profissional em contexto coletivo: Uma experiência em pré-vestibular popular.* Psicologia: Ciência e Profissão, 27(4), 746-759.

Soares-Lucchiari, D. H. P. (1997). *Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste dos três personagens.* In R. S. Levenfus et al., Psicodinâmica da escolha profissional (pp. 135-160). Porto Alegre: Artmed.

Tolan, L. A. (2008). *Career Concerns, Pathing, and Professional Development of High-School technology educators.* Andrews University. School of Education. *http://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1734&context=dissertations.*

Zago, N. (2006). *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.* Revista Brasileira de Educação, 11(32), 226-237. *https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003*

"ESCOLHA DE CARREIRA": INOVAÇÃO PARA ESCOLHA PROFISSIONAL DE ADOLESCENTES

Rafaela R. de Faria[1], Rodrigo Waslawig[2], Ricardo R. Paraná[3], Barbara P. Zerbatto[4]

Introdução

Além dos desafios tradicionais da atuação na área de Orientação Profissional (OP), a cada dia surgem novos obstáculos e oportunidades que exigem um posicionamento crítico sobre o presente e futuro de concepções teóricas e práticas na área de OP. Portanto, acredita-se que é importante iniciar diálogos e debates em relação a novos temas que vem entrando em pauta nesta área de atuação e esse ensaio surge para expor reflexões e também estimular questionamentos sobre a temática proposta.

Este capítulo trata da apresentação da plataforma digital "Escolha de Carreira" como ferramenta complementar para processos de escolha

[1] Fundadora do Instituto de Coaching e Orientação Profissional (ICOP). Psicóloga (CRP 08/13830) pela PUCPR, mestre em Educação pela UFPR e doutoranda na Unicamp. É formada em Dinâmica dos grupos pela SBDG, capacitada pelo Integrated Coaching Institute e possui diversas certificações em Orientação Profissional. Também é associada da ABOP e colaboradora da comissão de psicologia escolar/educacional do CRP-08. *rafaela@institutocop.com.br*

[2] CEO e Co-founder da Bearings Vocacional. Psicólogo pela FAE, MBA em Gestão Empresarial pela FGV, atuou durante 8 anos em projetos para plataformas digitais de educação. Na Bearings Vocacional é responsável por pesquisa e desenvolvimento científico da metodologia, engenharia de pesquisa e produto, além de coordenar o programa de capacitação de psicólogos e orientadores profissionais da plataforma Escolha de Carreira. *rodrigo.wazla@gmail.com*

[3] Sócio-fundador da Bearings Vocacional, Economista pela UFPR e Jornalista pela PUC-PR, especialista em marketing pela EADA de Barcelona. Trabalhou com inteligência de mercado e marketing nas empresas MITI – Inteligência e Gazeta do Povo – Grupo GRPCOM. Na Bearings Vocacional é responsável pela gestão de processos e do projeto, marketing, planejamento estratégico, desenvolvimento do produto e representação comercial. *ricardo.rpj@gmail.com*

[4] Psicóloga (CRP 08/20060) formada pela PUCPR, Pós graduada em Psicologia Analítica pela PUCPR. Atua como psicóloga clínica e orientadora profissional na abordagem analítica no ICOP. Apresenta interesse na área de Psicologia com ênfase em saúde e educação. Também é colaboradora da comissão de psicologia escolar/educacional do CRP-08. *barbara@institutocop.com.br*

profissional de adolescentes. Ainda, compara as escolhas de cursos de graduação realizadas pelos clientes a partir do processo tradicional de OP com os cursos sugeridos pela ferramenta tecnológica. O texto foi desenvolvido considerando as temáticas: *startups* e suas contribuições no processo de escolha profissional; escalabilidade e automação no processo de orientação profissional; e plataforma digital como recurso tecnológico complementar na orientação profissional.

Startups e suas contribuições no processo de escolha profissional

O processo de escolha profissional de jovens, adolescentes e adultos das mais variadas faixas etárias ainda se mostra como um desafio permanente em nossa atual sociedade. Diante das inúmeras possibilidades de carreira e exigências do mercado de trabalho, o cenário de escolha de uma carreira ou atividade laboral permeia a existência do ser humano com cada vez mais opções.

Dados coletados em pesquisas ao redor do mundo corroboram este problema. De acordo com o portal de notícias G1 (2015), uma pesquisa do *International Management Stress Association* mostra que, atualmente, 72% dos profissionais não se consideram satisfeitos em suas ocupações profissionais. Este número é composto por inúmeras variáveis, que passam por problemas com a área de atuação, desejo por maiores oportunidades, salários ou relacionamentos conturbados dentro do ambiente profissional.

Com foco na escolha da profissão, notam-se números drásticos no Brasil. Segundo artigo anual do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) de 2016, a taxa de evasão no ensino superior no país gira em torno de 25% ao ano, considerando instituições públicas e privadas. Destaca-se o elevado percentual de desistência nos primeiros anos da graduação, que em alguns casos de cursos específicos, pode chegar a taxas de 60%.

Esses números tornam-se ainda mais preocupantes quando observamos o tamanho do mercado dos ensinos médio e superior no Brasil. Mais de 6 milhões de pessoas realizam a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) todos os anos. Além disso, existem cerca de 3 milhões de estudantes em instituições de ensino superior e alunos se formando e ingressando no mercado de trabalho constantemente. São desafios complexos que exigem medidas inovadoras.

É dentro deste contexto que se notam soluções de base tecnológica despontando nos mais diversos segmentos em todo o mundo. Exemplos como o AirBnB, consolidando-se como uma opção extremamente interessante para hóspedes e anfitriões, e competindo diretamente com as maiores redes hoteleiras no mercado nacional e internacional; assim como a Uber, plataforma que democratiza o transporte coletivo em grandes centros urbanos; mostram que a tecnologia pode ser uma grande aliada na resolução de problemas antigos da humanidade.

Boa parte destas soluções são criadas e propostas por *startups*. Existem diversas definições para *startups*, mas boa parte possui características em comum. Um volume significativo destas empresas é extremamente inovador e com poucos anos de atuação. Por estar buscando um modelo de negócio

diferente do tradicional, há a necessidade de um maior contato com clientes e validação das hipóteses do negócio. A *startup* geralmente está sob risco constante e busca um modelo que seja repetível e escalável. Ou seja, possa crescer indefinidamente dentro de taxas substancialmente rápidas. Para atingir estes resultados, a empresa costuma viver cenários de incerteza nos primeiros anos de atuação.

Estas empresas estão surgindo naturalmente a partir das mudanças em nossa sociedade. Neste século XXI, vivemos em um mundo totalmente centrado em informações e conhecimento. Notícias, novidades e inovações encontram-se disponíveis em tempo real, em qualquer lugar do globo, a partir de uma simples conexão com a internet. Logicamente, este contexto também se aplica dentro da realidade da orientação profissional. Há mais informações disponíveis sobre cursos, profissões, áreas de atuação, salários, oportunidades e diversos outros fatores que envolvem a escolha profissional.

Ao mesmo tempo em que esta democratização da informação permite um maior conhecimento por parte das pessoas, também exige um nível maior de discernimento para analisar a relevância da informação e como aquilo se adequa à realidade particular daquele indivíduo.

Importante salientar que a tecnologia é uma ótima oportunidade para criar novas soluções, embora precise estar alinhada com a história da respectiva área e seus desafios específicos. Dentro da orientação profissional, algumas soluções estão sendo criadas visando facilitar o processo de reflexão de carreira e trabalho de orientadores profissionais. Estas soluções vêm ao encontro da nova realidade social, com uma Geração Z (nascidos a partir da metade da década de 90 até 2010) totalmente conectada, imediatista e exigente, já que tem acesso às mais diversas informações nos mais variados canais.

O mercado de trabalho está se adaptando, com novas profissões tais como youtuber, influenciadores digitais, designers de user experience, advogados ambientais, cientista de dados, gestores de resíduos, etc. As exigências do mercado de trabalho constantemente sofrem adaptações, e nesse sentido, questiona-se o papel das instituições de ensino superior mais tradicionais. Obviamente, as áreas do conhecimento e atuação devem ser tratadas dentro de suas respectivas particularidades e não se pode generalizar algo para todas as profissões e cursos. Ainda assim, é fundamental notar um crescimento vertiginoso de cursos de educação à distância e nanodegrees (cursos de curtíssima duração direcionados para áreas específicas).

Também é importante que orientadores profissionais e psicólogos atualizem-se constantemente sobre as novas profissões e tendências para que orientandos analisem todas as possibilidades no novo mercado de trabalho. É essencial que estes profissionais compreendam esta nova geração e seus desafios em seus contextos profissionais.

Escalabilidade e automação no processo de orientação profissional

Com o advento da tecnologia, o mundo contemporâneo passou a permitir a automação de diversos processos que antigamente eram manuais, gerando mais eficiência. A quantidade de novas possibilidades deve ser acompanhada

de perto por profissionais da orientação de carreira, para que consigam facilitar os processos de tomada de decisão dos orientandos, integrando o acesso às informações atualizadas de oportunidades no mercado de trabalho e o autoconhecimento. Isso exige que a teoria e a prática da orientação profissional sejam repensadas e adequadas às novas gerações.

O processo de orientação profissional no Brasil data do início do século XX. Neiva (2013, p.16) afirma que "pode-se dividir a história da Psicologia Vocacional/Profissional em duas partes: entre 1900 e 1950, e de 1950 até a atualidade". Na primeira fase, predominava o modelo da Psicometria, caracterizado pela criação e uso dos testes psicológicos. A partir de 1950, nasceram diversas outras teorias (Neiva, 2013). As teorias desenvolvidas a partir da década de 50 até hoje fazem uma ponte importante para o pensar e fazer contemporâneo, principalmente por assumirem que o protagonista da própria carreira é o cliente, aquele que assume as escolhas profissionais e se responsabiliza pelo desenvolvimento do seu projeto de vida e carreira.

A Psicologia, como profissão, demorou em despertar à necessidade de reagir ao próprio conceito teórico já produzido, ou seja, retardou o início de práticas de inovação articuladas com tecnologia. O que para as outras áreas do conhecimento já era um conceito cotidiano, nas Humanas, de forma geral, a assimilação ainda carece de maior aceitação do meio acadêmico. É dentro deste contexto de desafios práticos e teóricos, inclusive da ordem de correntes e filosofias clínicas, que a escalabilidade vem ganhando relevância, pois possibilita ao profissional foco em rotinas e atividades que são única e exclusivamente de sua competência, até insubstituível do ponto de vista operacional do processo ao mesmo tempo em que otimiza seu tempo para estudos; maior organização com documentos; agilidade para emitir relatórios e velocidade na aplicação coletiva de alguns instrumentos.

Por óbvio, estes conceitos aqui apresentados, não se tratam de uma fórmula rasa de soluções prontas, mas servem como um outro ponto de vista e, principalmente, como elemento fomentador para a abertura das ciências humanas à evolução inevitável do ser humano tecnológico, social e conectado. A tecnologia não surge como uma substituta à atividade profissional humana, mas como uma ferramenta de apoio ao processo de orientação profissional focando na reflexão a partir de dados em tempo real.

É com este olhar no horizonte das práticas profissionais modernas que os estudos realizados para este trabalho têm como base a plataforma de orientação profissional "QueCurso?" (versão inicial e parcial da plataforma "Escolha de Carreira"). Trata-se de um sistema on-line que avalia os interesses do usuário e produz, em tempo real, resultados que possibilitam uma reflexão aprofundada sobre as escolhas profissionais de jovens.

Plataforma digital como recurso tecnológico complementar na OP

O processo de orientação profissional pode ser pensado e realizado a partir de diferentes abordagens teóricas e práticas, incluindo desde os testes

psicológicos aprovados e validados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), até atividades e técnicas (in)formais com o objetivo de estimular a reflexão e percepção sobre determinados temas, sobretudo relacionados com autoconhecimento e informação profissional.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que cada processo é único e personalizado, com liberdade para o orientador profissional escolher as técnicas mais adequadas para cada caso, há também o risco dos profissionais utilizarem os diversos recursos sem o devido aprofundamento para alcançar sólidos resultados. O uso de técnicas exige do orientador profissional o equilíbrio entre o embasamento teórico e prático, além da flexibilidade para se adaptar ao mundo do orientando. Cada sujeito tem sua história de vida e linguagens particulares, o que exige do orientador profissional o interesse em conhecer o universo do orientando, sobretudo respeitando a singularidade de cada um.

Contudo, é comum na atualidade e de forma geral faz parte da rotina dos adolescentes o uso frequente da internet, redes sociais, aplicativos, games e tantos outros meios tecnológicos. Essas novas formas de comunicação e relacionamento fazem com que os indivíduos se adaptem às mudanças constantes, aproveitem oportunidades presentes e fiquem atentos às oportunidades futuras (Soares, 2014) e também estimulam um novo pensar e fazer na área de OP.

É fato que "o futuro da Psicologia Vocacional/Profissional depende da sua capacidade para responder às mudanças na sociedade, ao oferecer modelos, métodos e materiais que permitam uma intervenção adaptada às transformações no contexto atual" (Barros, 2010, p.17). Para atender às necessidades dos indivíduos do século XXI, os modelos e métodos de carreira do século XX devem ser refletidos, substituídos ou reformulados de forma a dar origem a enfoques dinâmicos que enfatizem a flexibilidade humana, a adaptabilidade e a aprendizagem ao longo da vida (Lima & Fraga, 2010).

Assim como o processo de OP tradicional, a plataforma tecnológica também visa facilitar o processo de tomada de decisão de seus usuários, utilizando para isso os pilares: autoconhecimento e informação profissional. Ou seja, ao visar o mesmo objetivo, ambos os modelos podem atuar juntos e facilitar o processo de tomada de decisão profissional dos clientes. A proposta não é substituir o modelo tradicional, mas sim facilitar a atuação do orientador profissional, uma vez que a plataforma pode ser utilizada de forma individual ou coletiva, *in loco* (consultório, clínica, escola ou outro local) ou como atividade complementar (para casa), e ainda, com a presença, ou não, do orientador profissional durante todo o processo de resposta do cliente.

Além disso, a plataforma apresenta design interativo e responsivo (compatível com *notebook, smartphone* e *tablet*), linguagem e estética adequadas ao público jovem, o que facilita o engajamento com as atividades propostas. Sabe-se que o engajamento do adolescente em um meio já familiarizado – a internet – pode ser mais fácil, prático e interativo, facilitando o envolvimento com o processo de tomada de decisão e agregando ao resultados do processo de orientação profissional. Os cursos e as profissões incluídos na plataforma são constantemente atualizados de acordo com a base do Ministério da

Educação (MEC), o que facilita a renovação constante do orientador profissional e amplia as opções do cliente.

Constatando a realidade contemporânea e cenário nacional, a plataforma "Escolha de Carreira", portanto, se propõe a preencher a lacuna dos recursos on-line e informatizados relacionados com a atuação em OP.

Público

O público alvo da plataforma "Escolha de Carreira" são orientadores profissionais, autônomos e/ou inseridos em instituições de ensino, aqueles que atuam com adolescentes com foco na primeira escolha de carreira. Uma vez que a plataforma foi desenvolvida visando que os clientes (adolescentes em processo de escolha) tenham momentos de reflexões direcionados pelo trabalho de um profissional da área de OP.

Objetivos

Os objetivos desse trabalho são: apresentar o recurso tecnológico e suas funcionalidades; comparar e avaliar as escolhas de quinze estudantes que participaram de processos de Orientação Profissional, presencial e individual, com os resultados (cursos) indicados pela plataforma.

Método

Participantes

Os participantes eram de ambos os sexos (08 mulheres e 07 homens), com idades entre 15 e 18 anos, e estavam matriculados no ensino médio e curso pré vestibular de escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba. Além disso, todos participavam do processo de OP em uma empresa privada e especializada na área.

Procedimentos

A fase de teste da plataforma foi realizada por duas orientadoras profissionais, que informaram os clientes (adolescentes) em processo de OP sobre as características do recurso tecnológico, em seguida os convidaram para conhecer e acessar a plataforma. O convite foi realizado, individualmente e em sessão presencial, em diferentes momentos (início, meio e fim) do processo de intervenção. O foco das sessões em OP foi facilitar a tomada de decisão profissional dos clientes, e o tempo de duração do processo completo foi 10 encontros de 50 minutos cada.

O uso da plataforma na versão inicial foi incluído como atividade complementar nos processos de OP. Vale destacar que todos os clientes aceitaram experimentar o recurso tecnológico e, sobretudo, concluíram todas as etapas disponíveis no sistema. Ao concluir as atividades propostas na plataforma, a partir das respostas do usuário, o sistema indica opções de cursos personalizadas para cada orientando.

Resultados e Discussão

Como previsto nos objetivos desse trabalho, os resultados indicados pela plataforma (cursos recomendados) foram comparados com as escolhas dos quinze clientes que participaram do processo de Orientação Profissional, conforme tabela abaixo. A letra P representa os participantes, aqui identificados por números para manter o sigilo dos mesmos.

TABELA 1
Cursos do processo de OP e da plataforma.

P	Sexo	Escolha no final do processo de OP	Resultados indicados pela plataforma
1	Feminino	Administração	Administração, Secretariado Executivo e Direito
2	Feminino	Relações Internacionais	Relações Internacionais, Comércio Exterior e Jornalismo
3	Feminino	Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo, Teatro e Publicidade e Propaganda
4	Feminino	Medicina	Medicina, Biomedicina e Terapia Ocupacional
5	Feminino	Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo e Design de Interiores
6	Feminino	Psicologia	Psicologia, Pedagogia e Fisioterapia
7	Feminino	Medicina	Medicina, Biomedicina, e Psicologia
8	Feminino	Gestão de Recursos Humanos	Ciências Atuariais, Secretariado Executivo e Ciências Contábeis
9	Masculino	Ciências Econômicas	Ciências econômicas e Estatística
10	Masculino	Engenharia Mecânica	Engenharias: Mecânica, de Materiais e Eletrônica
11	Masculino	Cinema e Audiovisual	Cinema e Audiovisual,Teatro e Ciências Biológicas
12	Masculino	Física ou Medicina	Física, Radiologia e Biomedicina
13	Masculino	Medicina ou Veterinária	Medicina Veterinária, Fisioterapia e Zootecnia
14	Masculino	Medicina	Medicina, Enfermagem e Psicologia
15	Masculino	Engenharia Civil	Engenharias: Civil e Elétrica. Arquitetura

Conforme os dados apresentados na Tabela 1, observa-se que entre os 15 estudantes que experimentaram a plataforma, a maior parte deles (14 casos) obteve como resultado, entre os cursos indicados pelo sistema, o mesmo curso que o orientando escolheu no final do processo de OP. Fato que ocorreu independente do momento (início, meio ou fim) do processo de OP em que o cliente respondeu às atividades da plataforma. O caso da aluna P8 se diferencia; contudo, ainda assim, os cursos indicados pelo sistema estão relacionados com o curso de interesse da cliente. Vale mencionar que novas comparações serão realizadas, contudo, desde já, recomenda-se o uso da plataforma "Escolha de Carreira" como um recurso tecnológico inovador e complementar nos processos de OP com adolescentes.

Apesar das indicações de cursos inseridas na plataforma serem compatíveis com as escolhas dos clientes, entende-se que os percursos de carreira não são lineares, que o indivíduo assume o papel de protagonista nas decisões de

carreira, incluindo a interação com múltiplos contextos e papéis que desempenha em sua vida, valorizando o reconhecimento de dimensões socioafetivas e contextuais presentes nas decisões de carreira (Carvalho e Taveira, 2012).

Avaliação do usuário

Além de um resultado final satisfatório com o uso da plataforma, outro ponto importante a ser levado em consideração é a experiência do usuário. Todos os participantes se envolveram com as atividades propostas, relataram interações positivas e impactos que favoreceram a tomada de decisão profissional. Dessa forma, alguns participantes comentaram sobre a experiência. Com relação à satisfação, conforme depoimento de A.S.:

> *A plataforma inova nessa área. Os questionamentos são mais extensos e ricos e permitem um maior conhecimento sobre si mesmo e, consequentemente, uma possibilidade de escolha mais definida. O aplicativo conta com um design interativo e dinâmico, tornando o acesso muito interessante.*

Destaca-se sobre os cursos indicados pela plataforma e a escolha final dos clientes no processo de OP:

> *resolvi fazer o sistema apenas para ver como funcionaria, imaginando que seria como os outros sites que generalizam suas opções. Eu adorei a forma como vocês planejaram todas as atividades, e acertaram os cursos pelos quais eu sempre tive uma pequena certeza (C.V).*

Conclusão

O uso da plataforma "Escolha de Carreira" demonstrou ser eficaz nos objetivos que se propôs. A facilitação do processo de tomada de decisão, com a estímulo do autoconhecimento e informações profissionais são as principais contribuições do uso da plataforma com os jovens orientandos. Além das contribuições aos clientes de orientação profissional, o uso da plataforma também auxilia o orientador de diversas formas:

- Complementando a coleta de dados das características pessoais;
- Apresentando práticas profissionais para indicação de possíveis cursos;
- Compreendendo as representações dos clientes sobre as profissões;
- Localizando instituições de ensino na região de interesse do cliente;
- Sigilo dos dados;
- Gestão das informações do cliente na nuvem;
- Painel de administração com dados dos clientes;
- Relatório dos resultados imediatamente após as respostas do cliente.

Além disso, a plataforma possibilita a atualização permanente de conteúdos relacionados com cursos e profissões, facilitando a criação de parâmetros para uma tomada de decisão realista e consciente. Com a automação do processo e

o engajamento dos alunos, concluiu-se que o uso da plataforma - como ferramenta de suporte ao processo de orientação profissional - facilita o percurso do cliente em direção à escolha de carreira e do orientador profissional em sua rotina profissional. Portanto, nota-se a oportunidade de inovar, com princípios éticos e científicos, respeitando a possibilidade de escolha do indivíduo, que é um dos mais belos princípios da profissão de orientador profissional. ■

REFERÊNCIAS

Barros, A. F. (2010). *Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol.11, n. 2, pp. 165-175. Recuperado em 07, Janeiro, 2018, de: *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a02.pdf.*

Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2012). *A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol. 13, n. 1, pp. 27-35. Recuperado em 07, Janeiro, 2018, de: *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n1/05.pdf* .

G1 (2015). *72% das pessoas estão insatisfeitas com o trabalho, aponta pesquisa: Profissionais reclamam de falta de reconhecimento e excesso de tarefas.*

Empresa deve avaliar perfil do colaborador para resolver a situação. Recuperado em 24, Janeiro, 2018, de: *http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2015/04/72-das-pessoas-estao-insatisfeitas-com-o-trabalho-aponta-pesquisa.html*

Lima, R. & Fraga, S. (2010). *Intervir para ajudar e ajudar para construir: Um modelo de intervenção psicológica com estudantes do ensino superior.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol.11, n. 2, pp. 269-277, São Paulo. Recuperado em 07, Janeiro, 2018, de: *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000200011&script=sci_arttext*

Neiva, K. M. C. (2013). *Processos de escolha e orientação profissional.* (2a ed. p. 103) São Paulo: Vetor. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (2016). Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016. Recuperado em 24, Janeiro, 2018, de: *http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf*

Soares, J. H. (2014). *Questionário de Prontidão para a Imprevisibilidade: desenvolvimento de um instrumento baseado na teoria do caos das carreiras.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado em 07, Janeiro, 2018, de: *http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18277/1/ulfpie047273_tm.pdf*

AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA ONLINE DE PLANEJAMENTO DE CARREIRA COM FOCO NO AUTOCONHECIMENTO

Luciane Linden Gottschalk[1], Luana Thereza Nesi de Mello[2],
Anelise Oberherr[3], César Leonardo Karnal[4]

Introdução

A evasão universitária tem sido, nos últimos anos, um desafio ao sistema educacional de ensino superior no Brasil, sendo um fenômeno que preocupa tanto instituições de ensino públicas quanto privadas. Dados do Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira [INEP], 2014), apontam um índice de 27,9% de evasão nos cursos presenciais das instituições privadas e 18,3% das públicas. Já nos cursos de Ensino a Distância (EaD), o índice fica em 32,5% nas privadas e 26,8% nas públicas (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; INEP, 2014).

A temática evasão universitária é complexa e necessita ser estudada em contextos múltiplos, uma vez que há conceitos distintos sobre a mesma. A

[1] Psicóloga e Mestre em Psicologia Clínica pela UNISINOS, com formação em Coaching pela Sociedade Brasileira de Coaching. Orientadora de Carreira e Coordenadora do Programa Gestão de Carreira da UNISINOS. Professora de cursos de extensão e cursos técnicos. Professora visitante em disciplinas da graduação. Membra da ABOP, com experiência em Gestão de Pessoas. *lllinden@unisinos.br*

[2] Acadêmica do curso de Psicologia UNISINOS e Estagiária no Programa Gestão de Carreira (UNISINOS). Possui experiência em Orientação Profissional, Auxílio na Elaboração de Currículos e como aluna de Iniciação Científica no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UNISINOS). *luananm@unisinos.br*

[3] Acadêmica do curso de Psicologia da UNISINOS e Estagiária no Programa Gestão de Carreira (UNISINOS). Possui experiência em Orientação Profissional, Auxílio na Elaboração de Currículos, e com Psicologia Organizacional, nas áreas de Recursos Humanos e Responsabilidade Social, em Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência e Programa Jovem Aprendiz. *aneliseoberherr@gmail.com*

[4] Mestre em Psicologia Clínica na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em aconselhamento de carreira, psicologia organizacional, psicologia escolar e psicologia clínica. *ckarnal@unisinos.br*

evasão escolar/universitária é um fenômeno de desistência definitiva, antes da conclusão do curso, por qualquer motivo, reflexo de múltiplas causas. As principais variáveis que interferem na evasão institucional estão relacionadas ao tempo do aluno no curso, desempenho acadêmico, área do curso, indefinição da escolha profissional, mau relacionamento percebido com colegas e professores, dificuldade em conciliar jornada de trabalho e atividades acadêmicas, condições financeiras e ainda a variável de cunho social (Baggi & Lopes, 2011; Bardagi & Hutz, 2012; Cunha & Morosini, 2013; Fritsch, Rocha, Vitelli, & Andrade, 2014; Gomes, Monteiro, Damasceno, Almeida, & Carvalho, 2010).

O universitário passa por fases distintas na sua relação com a escolha e o curso, a primeira caracterizada pelo entusiasmo do início da formação, a segunda marcada por decepções com o curso, instituição, condições de aprendizagem e preocupação com a possível reescolha (Lassance, 1997). Dessa forma, grande parte da evasão acontece no primeiro semestre, estabilizando-se após o terceiro semestre (Fritsch et al., 2014). A evasão pode ser constituída pelo abandono da universidade, mas também pode ser caracterizada pela mobilidade de curso dentro da universidade (Cunha & Morosini, 2013). Esta mobilidade de curso pode ser caracterizada por uma reescolha profissional, resultado de um amadurecimento pessoal e vocacional (Bardagi, 2007). A partir de indicadores de transferência interna é possível perceber que mesmo com a insatisfação com o curso, nem sempre a troca de curso/reescolha do universitário se concretiza, pois alguns alunos estão indecisos com relação a sua escolha, necessitando de um acompanhamento através de aconselhamento mais direto para ajudar na tomada de decisão (Fritsch et al., 2014). Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) dar maior atenção aos seus alunos, disponibilizando espaços para reflexão e discussão sobre a carreira, tendo em vista a diversidade de cursos, seja por meio de intervenções institucionais que deem suporte aos alunos frente às dificuldades enfrentadas (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Bardagi & Hutz, 2005).

Os jovens estão em processo de transformação, em uma fase com muitas dúvidas acerca do seu futuro e, neste contexto, a ajuda de profissionais de orientação profissional é fundamental. Uma das premissas importantes neste processo é o autoconhecimento, estimulando o jovem na reflexão acerca de si, de seus interesses, valores e potencialidades (Silva, Oliveira, & Coelho, 2002; Gottschalk, 2016).

Diante dos avanços da tecnologia, as universidades têm usado recursos digitais que aproximam, mobilizam de forma interativa os seus alunos e expandem os espaços tradicionais de aprendizagem (Cavalcante, 2010). O *Moodle* (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é uma destas ferramentas, um sistema de gerenciamento para criação de curso *online*, também chamado de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou de *Learning Management System* (LMS). O *Moodle* possui dispositivos de comunicação, avaliação (*feedback*), interação, fóruns e chats e uma das vantagens desta ferramenta é a autonomia do usuário neste ambiente de aprendizagem, que pode ser otimizada com as intervenções do tutor (Fernandes, Marques, Silva,

Araújo, & Cavalcante, 2010). Uma ferramenta de grande importância na plataforma *Moodle* é o *feedback*, que tem se configurado como uma forma efetiva do participante avaliar de forma quantitativa e qualitativa as interações *online*, possibilitando melhorias e reformulações por parte do tutor, tornando-se importante para a manutenção da motivação do participante (Flores, 2009).

Tendo em vista que intervenções de carreira desenvolvidas no Brasil são pouco claras quanto a vários aspectos incluindo a caracterização dos participantes, descrição dos métodos e técnicas de intervenção (Bardagi & Albanaes, 2015), além de propiciar suporte para acadêmicos na orientação de carreira e na diminuição da evasão universitária, este estudo objetivou apresentar e avaliar um programa *online* de planejamento de carreira com alunos ingressantes de uma IES privada da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

Método

Trata-se de um estudo transversal e quantitativo (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013).

Participantes

Participaram da avaliação do programa 182 alunos devidamente matriculados em disciplinas consideradas introdutórias, provenientes de qualquer um dos cursos da IES, tanto presencial quanto EAD. Os participantes do estudo realizaram todas as atividades propostas e preencheram um questionário final. Do total de 182 participantes, 37,4% eram homens (n=68) e 62,6% mulheres (n=114) com média de idade de 23,84 anos (DP=6,73). Por se tratar de uma atividade *online*, os três estados do sul do Brasil foram contemplados nesta amostra, tendo prevalência de participantes do Rio Grande do Sul (97,3%, n=177), seguido do Paraná (2.2%, n=4) e Santa Catarina (0,5%, n=1).

Os participantes representaram 34 cursos diferentes, agrupados em seis escolas, tendo predominância dos alunos da Escola de Gestão e Negócios (47,3%, n=86) e a Escola Politécnica (19,8%, n=36). Os demais agrupamentos e predominâncias são vistos na Tabela 2.

TABELA 2
Participação das Escolas

Escola	Participantes (% - n)
Gestão e Negócios	47% - 86
Politécnica	19,8% - 36
Saúde	17% - 31
Indústria Criativa	7,7% - 14
Direito	7,1% - 13
Humanidades	0,5% - 1

Instrumentos

Como instrumentos foi utilizada uma série de atividades desenvolvidas e/ou adaptadas pelo serviço Programa Gestão de Carreira da instituição. As atividades dividiram-se em quatro momentos, denominadas como "Minha História", "Minhas Competências", "Meus Interesses Profissionais" e "Minhas Âncoras de Carreira". As atividades, seus objetivos e tempo médio de realização estão descritas na Tabela 1.

TABELA 1
Atividades disponibilizadas no processo

Atividade e tempo médio de realização	Caracterização	Objetivo
Minha História - Autobiografia (30 minutos)	Reflexão sobre a história do participante, descrevendo eventos que representaram pontos altos e baixos, mensurando a satisfação das atividades realizadas.	Ajudar o participante a identificar quais são os fatores mais importantes ao longo da sua vida e os aspectos a serem considerados para futuras tomadas de decisão de carreira.
Minhas Competências (30 minutos)	Conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que contribuem para um desempenho eficaz.	Identificar competências (técnicas e/ou comportamentos) que contribuem para desempenhar com eficácia determinadas tarefas a fim de visualizar forças, fraquezas, oportunidade e ameaças.
Meus Interesses Profissionais (30 minutos)	Avaliação tipológica de interesses profissionais em uma escala Likert de cinco pontos.	Avaliação com diversas afirmações que descrevem atividades profissionais que caracteriza o perfil RIASEC.
Minhas Âncoras de Carreira (30 minutos)	Inventário de áreas de competência, motivos e valores disposta numa escala Likert de seis pontos.	Apresentar ferramentas que permitem a percepção, análise e tomada de decisões sobre a carreira profissional e estimular pensamentos sobre as áreas de competência, motivos e valores pessoais.
Webconferências sobre Mercado de Trabalho	Aulas ao vivo divulgadas com antecedência sobre empregabilidade	Temáticas: escolha profissional e qualidade de vida, currículo, entrevista de emprego, LinkedIn, Desenvolvimento de carreira e tomada de decisão
Enquete avaliativa	Perguntas para avaliação do Programa *Online*	1) Como estou em relação a minha escolha profissional? (a. Em dúvida entre este curso e mais um ou dois cursos; b. Decidido). 2) Após participar do módulo I você acredita que este material ajudou a clarificar, de alguma forma, a sua escolha profissional? (a. Não ajudou; b. Ajudou pouco; c. Ajudou muito). 3) Por quê? 4) Dentre as atividades realizadas, teve alguma que contribuiu de uma forma mais significativa nesse Módulo I? E alguma atividade que contribuiu menos?
O conjunto das atividades disponibilizadas teve o objetivo de colaborar para a exploração sobre si, relacionando com o curso atual que o universitário estava inserido. Os alunos foram orientados a conhecer mais seu curso a partir de interações com professores das disciplinas do primeiro semestre do curso.		

Procedimentos

O convite foi enviado mediante e-mail da plataforma Moodle para todos os alunos matriculados em disciplinas do primeiro semestre. Automaticamente todos os alunos que aceitaram participar estariam inseridos no grupo denominado "Planejamento de Carreira – Autoconhecimento". A comunidade tem o objetivo de auxiliar os alunos a planejar o futuro profissional desde o primeiro semestre da graduação e reduzir a quantidade de alunos que evadem do Ensino Superior por não ter certeza ou segurança da escolha realizada.

Ao ingressar no ambiente *online*, os alunos tinham à sua disposição todos os materiais para que pudessem gerenciar a realização das atividades ao longo de todo o semestre. Após a realização de todas as atividades, os alunos foram convidados a preencher uma enquete avaliativa do programa. Tais dados, advindos da enquete, foram importantes para acompanhar a efetividade da intervenção no âmbito *online*, a partir do autorrelato. Quando os participantes sinalizaram dúvida entre o curso atual e mais um ou dois cursos ou indecisão quanto à permanência no curso após a intervenção do programa *online*, foram convidados a participar de um atendimento (presencial ou à distância) com um dos orientadores de carreira/psicólogos do serviço. Todos os participantes que concluíram as atividades receberam um certificado e horas complementares.

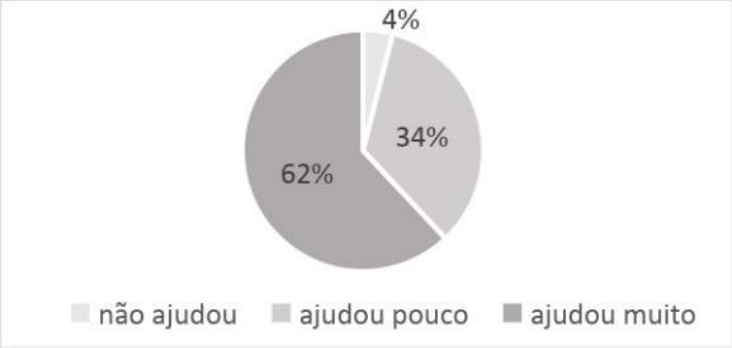
No Moodle houve interação de um professor/tutor ao longo de todo o semestre que utilizou os seguintes recursos: mural de avisos (com lembretes para a realização das atividades e engajamento dos participantes); webconferências ao vivo com temáticas relacionadas ao mercado de trabalho; interação pelo fórum de dúvidas solucionando questões relativas às atividades. O s alunos interagiam entre si a partir de mensagens individuais ou no fórum. Todas as atividades foram realizadas como forma de autoconhecimento com feedbacks automatizados. Os participantes tiveram a oportunidade de solicitar *feedback* individual presencial ou *online*.

Resultados

Dos 182 participantes que realizaram todas as atividades da intervenção, 82,4% (n=150) afirmaram estar decididos em relação à escolha profissional após a intervenção, 10,4% (n=19) estavam em dúvida entre o curso atual e mais um ou dois cursos e 7,1% (n=13) afirmaram permanecer indecisos após a intervenção (Figura 1). Em relação à interação na plataforma *online* e material utilizado com a intenção de revisar a escolha, 62,1% (n=113) afirmaram que o processo ajudou muito, 33,5% (n=61) relataram ter ajudado pouco e para 4,4% (n=8) as atividades não ajudaram.

FIGURA 1

... ...



Quando perguntados quais instrumentos foram mais significativos, 28% (n=51) indicaram que a atividade de "Minhas ncoras de Carreira" foi a mais importante, seguido da atividade de "Meus Interesses Profissionais" (24,1%, n=44), "Todas atividades" (22,5%, n=41), "Minhas Competências" (21,4%, n=39) e "Minha História - Autobiografia" (18,1%, n=33). A maioria (97,8%, n=178) afirmou que nenhuma atividade teve menos importância que as outras.

Discussão e considerações finais

O presente estudo objetivou apresentar e avaliar o programa online de planejamento de carreira com alunos ingressantes de uma IES privada. A maioria dos participantes da pesquisa referiu ter recebido contribuições para clareza da sua decisão e planejamento de carreira, através da comunidade de "Planejamento de Carreira – Autoconhecimento" disponibilizada aos alunos matriculados no primeiro semestre da graduação de diversos cursos.

Tendo em vista que a plataforma online propunha atividades de autoconhecimento para exploração das suas características e reflexão da escolha pelo curso de graduação no qual estava matriculado, percebeu-se que careciam desta exploração, pois grande parte avaliou positivamente a proposta. Isto corrobora com estudos que identificaram que muitos são os jovens que desconhecem as suas habilidades, interesses e competências, fatores fundamentais para uma boa escolha profissional (Lima-Dias & Soares, 2012). Com poucas informações e com critérios frágeis para a escolha do curso de graduação, desencadeia-se, por vezes, a necessidade de uma reescolha (Moyses, 2011).

Como alternativa a esta situação, técnicas de autoconhecimento podem ser utilizadas para identificação dos pontos fortes e desenvolvimento de novas competências, garantindo a realização plena das potencialidades do indivíduo (Lima-Dias & Soares, 2012). Na realização das atividades da comunidade de "Planejamento de Carreira – Autoconhecimento" os participantes tiveram a oportunidade de ter um comportamento exploratório, primordial para o desenvolvimento de carreira. Estudantes com maior exploração de si e do ambiente costumam ter maior capacidade de gerir suas responsabilidades,

estando mais propícios ao desenvolvimento de perspectivas de carreira (Bardagi, 2007; Mognon & Santos, 2013; Moyses, 2011).

Os dados advindos deste estudo corroboram com a literatura quanto à maior incidência de procura de atendimento por parte do sexo feminino, revelando que as mulheres buscam mais os serviços de saúde (Gottschalk, 2016; Santos, Cardoso, & Melo-Silva, 2009). As mulheres estão mais propensas a buscar ajuda, já os homens são mais resistentes a aspectos afetivo-emocionais em busca do autoconhecimento (Santos, Cardoso, & Melo-Silva, 2009).

No ingresso na universidade são vivenciados sentimentos de solidão, de insatisfação com o curso, com professores, com colegas e com o funcionamento da universidade, um período crítico e comum para a adaptação do estudante à universidade (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). A universidade tem um papel importante a desempenhar nesse processo de adaptação dos universitários, na prestação de informações de qualidade relativas à vida acadêmica, além de apoio efetivo para que o aluno utilize os benefícios disponibilizados pela universidade (Teixeira et al., 2008). A implementação de estratégias pelas instituições de ensino pode minimizar o impacto das dificuldades vivenciadas pelos alunos por ocasião do ingresso na universidade (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016).

Um dos motivos que faz com que o estudante interrompa o curso é a sua não identificação com o mesmo, embora a evasão seja consequência de múltiplos fatores, tanto pessoal, sociocultural, econômica e/ou institucional (Moyses, 2011). Todas as IES deveriam incluir indicadores de evasão para o monitoramento de seus índices, planejamento, execução e avaliação de ações, pois tal acompanhamento pode contribuir para a permanência e conclusão dos estudantes nos cursos de graduação (Fritsch et al. 2014). As universidades precisam assumir o tema da evasão como um fenômeno que pode ser prevenido, especialmente no aspecto que tange a adaptação acadêmica e a adaptação relacionada à carreira (Ambiel, Santos & Dalbosco, 2016).

Faz-se necessária uma aproximação entre universidade e alunos, onde a universidade demonstre preocupação com os aspectos desenvolvimentais do aluno e este, por sua vez, usufrua mais dos espaços da instituição (Bardagi, 2007). Ao desenvolver ações de acolhimento dos ingressantes, identificando precocemente os problemas enfrentados por estes e promovendo as intervenções necessárias, a universidade previne e minimiza os impactos da evasão (Bardagi, 2007; Moyses, 2011). A avaliação positiva do programa online pelos participantes evidencia a relevância deste recurso nesta fase de ingresso na universidade, cumprindo papel de acolhimento ao universitário e estabelecendo um canal aberto para ajudá-lo quanto à indecisão pelo curso de graduação. Visto que especialistas podem ajudar pessoas indecisas, que não estão preparadas para a tomada de decisão de carreira a avaliarem o seu repertório e a traduzi-lo em escolhas vocacionais (Bardagi, 2007; Santos & Melo-Silva, 2011), os alunos que sinalizaram dúvida ou indecisão tiveram disponibilizado um serviço de atendimento especializado de Orientação Profissional e de Carreira. Assim, a comunidade, além de servir como ferramenta de exploração de si, também teve a finalidade de servir de filtro para

auxiliar os alunos com necessidade de um atendimento especializado para apoio na sua dificuldade.

Uma das práticas a serem adotadas pelas universidades é a criação de boas condições para o desenvolvimento de habilidades para lidar com as decisões de carreira (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016). Atitudes de planejar e refletir sobre sua situação atual e futura na carreira escolhida é preditor negativo dos motivos para evasão relacionados à carreira (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016). Portanto, comportamentos exploratórios, de si e do ambiente contribuem para o aumento da habilidade de planejamento e consequente diminuição dos motivos para evasão da universidade (Ambiel, 2015; Silva, Coelho, & Teixeira, 2013). A satisfação com a escolha profissional influencia positivamente as atitudes de planejamento de carreira (Mognon & Santos, 2013; Oliveira, 2007), gerando maior investimento deste na sua carreira (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016). Desta forma, é necessário criar estratégias para conscientizar sobre a importância da exploração de carreira, essenciais para o planejamento de carreira (Oliveira, 2007). O programa online colocou em evidência a relevância do autoconhecimento/ exploração de si para conscientizar os universitários da necessidade de olhar para si para efetivar decisões de carreira, estimulando a integração dessas informações com seu desenvolvimento de carreira.

A avaliação positiva por meio de feedback a respeito do programa online reforça a relevância de programas dessa natureza com universitários ingressantes. Porém, entende-se a necessidade de desenvolver outros momentos de acompanhamento ao desenvolvimento da carreira dos alunos. O aconselhamento de carreira deve dar-se ao longo de toda a vida (Bardagi & Albanaes, 2015) através de programas que auxiliem nas reflexões do estudante sobre si e sobre o mercado de trabalho, no desenvolvimento de habilidades pessoais, autogestão da carreira, promovendo a autoeficácia profissional e o comprometimento com a carreira (Borges, 2014; Gottschalk, 2016; Lima-Dias & Soares, 2012; Mognon & Santos, 2013; Moyses, 2011).

Entre as limitações deste estudo está o número de concluintes da intervenção. Este número poderia ser maior em relação ao número de alunos convidados a participar. Mas acredita-se que a adesão tenha sido baixa por se tratar de atividade não obrigatória, sem custo adicional e ter predominantemente alunos do primeiro semestre, que desconhecem a estrutura e a dinâmica da IES, além do bônus de horas complementares não ser tão relevante no início do curso.

Por fim, avalia-se como um recurso que favoreceu a reflexão, atendendo uma necessidade dos universitários ingressantes, assim como, promovendo uma aproximação com a universidade e possivelmente colaborando para a minimização da evasão institucional por motivo de escolha profissional. ■

REFERÊNCIAS

Ambiel, R. A. M. (2015). *Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior.* Avaliaçao Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 14(1), 41-52. *http://dx.doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05*

Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). *Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários.* Psico, 47(4), 288-297. *http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872*

Baggi, C. A. S., & Lopes, D. A. (2011). *Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica.* Avaliação (Campinas), 16(2), 355-374. *http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007.*

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

Bardagi, M. P., Albanaes, P. (2015). *Avaliação de Intervenções Vocacionais no Brasil: Uma Revisão da Literatura.* Revista Brasileira de Orientação Profissional,16(2), 123-135.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2005). *Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira.* Psicologia Revista, 14(2): 279-301. Retrieved from *https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107/13463*

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). *Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto a evasão universitária.* Psico, 43(2), 174-184. Retrieved from *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163217*

Borges, L.F.L. (2014). *Gerenciamento proteano de carreira entre universitários.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Cunha, E. R., & Morosini, M. C. (2013). *Evasão na Educação Superior: uma temática em discussão.* Revista Cocar Belém, 7(14), 82-89. Retrieved from *https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/501/432*

Fernandes, R. R., Fernandes, A. P. L. Marques, Silva, A. C. M., Araújo, M. O., & Cavalcante, M. C. T. (2010). *Moodle: uma ferramenta on-line para potencializar um ambiente de apoio à aprendizagem no curso Java Fundamentos (JSE).* VII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Retrieved from *http://gpi.aedb.br/seget/artigos10/22_SegetMoodle_TI.pdf*

Flores, A. M. (2009). *O feedback como recurso para motivação e avaliação de aprendizagem na educação à distância.* Congresso da ABED. Retrieved from *http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf*

Fritsch, R., Rocha, C. S., Vitelli, R. F., & Andrade, G. R. (2014). *Evasão na Educação Superior: Perfil do aluno evadido em uma universidade privada.* XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária CIGU. Florianópolis, SC, Brasil. Retrieved from *https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131680/2014-120.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Gomes, M. J., Monteiro, M., Damasceno, A. M., Almeida, T. J. S., & Carvalho, R. B. (2010). E*vasão acadêmica no ensino superior: estudo na área da saúde.* Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde, 12(1), 6-13. Retrieved from *http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/RBPS/article/viewFile/278/191*

Gottschalk, L. L. (2016). *Efeitos de uma intervenção de Coaching Cognitivo Comportamental na preparação para transição universidade-trabalho.* 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira [INEP]. (2016). *Censo da Educação Superior.* Retrieved from *http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior.*

Lassance, M.C.P. (1997). *A orientação profissional e a globalização da economia.* Revista ABOP, 1, 71-80.

Lima-Dias, M. S., & Soares, D. H. P. (2012). *Planejamento de carreira: Uma orientação para universitários.* Psicologia Argumento 30(68), 53-61. Retrieved from *http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=5884&dd99=view&dd98=pb*

Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. (2013). *Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(2), 227-237. Retrieved from *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200008*

Moyses, C. G. (2011). *Re-escolha profissional: um estudo sobre as expectativas e motivações para a evasão de curso.* Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil.

Oliveira, M. C. (2007). *Desenvolvimento e maturidade de carreira de estudantes universitários: validação de instrumentos de medida.* Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil.

Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). *Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários.* Psico-USF, 17(2), p. 311-321. *http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712012000200015*

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. (2013). *Metodologia de Pesquisa.* Porto Alegre: Artmed.

Santos, A. F. O., & Melo-Silva, L. L. (2011). *Motivos da procura por orientação de carreira em adultos: um estudo preliminar.* Avaliação Psicológica, 10(2), 129-137. Retrieved from *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200004*

Santos, M. A., Cardoso, É. A. O., & Melo-Silva, L. L. (2009). *Orientação profissional como porta de entrada para psicoterapia: um estudo retrospectivo.* Psico-USF, 14(2), 143-156. Retrieved from *http://producao.usp.br/handle/BDPI/6734*

Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries.* Journal of Vocational Behavior, 80(3), 661-673. *http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011*

Silva, C. S. C. D., Coelho, P. B. M., & Teixeira, M. A. P. (2013). *Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(1), 35-46.

Silva, L. L. M, Oliveira, J. C., & Coelho, R. S. (2002). *Avaliação da Orientação Profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão.* PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, 3(2), 44-53. Retrieved from *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v3n2/v3n2a06.pdf*

Teixeira, M. A. P, Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). *Adaptação à universidade em jovens calouros.* Psicologia Escolar e Educacional, 12(1) 185-202. *http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013.*

KUAU: A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Érica da Costa Garcia Canal[1], Gilber Rebelo da Silva Machado[2], Rafael Tuguio Almenara Andaku[3]

Introdução

A conclusão do Ensino Médio é um momento importante e repleto de dúvidas para milhões de estudantes no Brasil que todo ano tentam ingressar no ensino superior. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2017), mais de dois milhões e quatrocentos mil estudantes cursando o terceiro ano do ensino médio estão inscritos para a prova do Enem 2017. Mas, apesar do interesse em cursar uma faculdade, segundo o Ministério da Educação, somente 8% dos alunos do ensino médio no país possuem acesso a algum programa de orientação vocacional, o que é apontado como um dos principais fatores da evasão no ensino superior, que em 2014 alcançou o índice de 49% (Ministério da Educação, 2016). O presente trabalho se propõe a apresentar uma proposta de massificação da orientação profissional no Brasil, levando a milhões de estudantes do ensino médio público e privado uma multiplataforma digital para apoiar a escolha da profissão e do curso universitário. O

[1] Psicóloga e Mestre em Administração pela Universidade Federal de Espírito Santo (UFES). Atuação profissional com clínica de atendimento psicológico particular. Membro da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). Membro da Rede Latino Americana de Orientadores de Carreira – Filiada a AIOSP. *contato@ericacanal.com.br*

[2] Analista de Sistemas, Mestre em Computação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atuação profissional com projetos e empreendimentos baseados em tecnologia digital e inovação. Diretor executivo da plataforma Kuau. *gilber.machado@kuau.com.br*

[3] Publicitário, Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atuação profissional com projetos de comunicação e mídia digital voltados para adolescentes e mercado de educação. *rafael@ebrand.com.br*

trabalho também apresenta o relato da experiência inicial com 52 escolas em 4 estados, envolvendo mais de 5 mil alunos do ensino médio.

Orientação Profissional no Ensino Médio

A escolha profissional é um processo complexo que influencia a vida das pessoas em diferentes momentos. Na juventude, esta decisão ganha ainda mais importância ao se tornar uma das primeiras escolhas de maior relevância para futuro do sujeito (Giddens, 2002). Nessa situação, a escolha da profissão coincide com a fase da adolescência, momento em que o indivíduo está definindo sua identidade. Em meio a esse momento de descobertas, incertezas e receios, cabe a ele escolher uma profissão. E o adolescente realiza essa escolha, na maioria dos casos, sem ter plena consciência das influências por ele sofridas e, principalmente, sem ter muitas informações sobre a profissão que está escolhendo (Lucchiari, 1993). A exploração vocacional é definida como um construto multidimensional, que possui como características principais a busca por autoconhecimento e por conhecimento do mundo do trabalho e tem como objetivo central fornecer ao indivíduo subsídios que o auxiliem na definição de autoconceitos ocupacionais e na escolha de uma profissão (Sparta, 2003).

O trabalho de Orientação Profissional (OP) tem o propósito de auxiliar esses jovens no processo de reflexão e decisão sobre a escolha da profissão, o que envolve também a escolha do curso universitário. Esse processo deve promover o autoconhecimento, estabelecendo uma visão sobre interesses, gostos e aptidões, e oferecendo informações sobre mercado de trabalho, profissões e Instituições de Ensino Superior (Castelo & Santos, 2015). A OP deve contribuir para que o jovem faça uma escolha com maior autonomia e responsabilidade, ao compreender os fatores que influenciam a sua escolha (Valore & Ferrarini, 2011). Segundo Neiva (1995), a OP pode ser entendida como uma intervenção que objetiva facilitar o processo de escolha profissional. É uma decisão que implica em refletir sobre o lugar em que se deseja trabalhar, a rotina de trabalho, as pessoas com quem vai se relacionar e o retorno que vai obter por meio desta profissão. De acordo com Lucchiari (1993), a OP deve trabalhar os seguintes aspectos: (a) Conhecimento de si mesmo; (b) Conhecimento das profissões; e (c) Escolha propriamente dita, que envolve uma decisão pessoal.

O trabalho de Teles, Lima & Maurício (2015) destaca o papel da escola de preparação para escolha profissional e o mundo do trabalho. É de fundamental importância que os estudantes tenham orientação adequada sobre as diferentes áreas de atuação e tendências das diversas profissões e este também é um dos papéis da escola e dos profissionais da educação. Castelo e Santos (2015) apresentam o desafio das escolas em viabilizar um processo completo de OP em função da escassez de recursos financeiros, turmas com muitos alunos, alta carga horária de estudos e a influência da tecnologia. Um estudo realizado por Santos, Luna e Bardagi (2014), apresenta os desafios da orientação profissional com adolescentes que, influenciados pela tecnologia

digital, possuem um comportamento de consumo superficial e amplamente diversificado de informações, mas com pouco aprofundamento, o que pode refletir, também, em seus processos de escolha profissional. Esse comportamento pode ser entendido a partir do conceito de "modernidade líquida" (Bauman, 2001), que é caracterizada pela efemeridade, distanciamento, superficialidade do conhecimento e do entendimento dos sujeitos acerca do mundo e de si mesmos, e o conceito de *geração zapping* (ou geração Z), que demonstra o comportamento característico dessa geração de alternar rapidamente e repetidamente de atividades e responder a diversos estímulos simultâneos (Levenfus, 2002).

Portanto, o desafio das escolas é adaptar práticas de OP que consigam se adequar a essa nova realidade, proporcionando atividades lúdicas que despertem o interesse dos jovens e que os mobilize para reflexões mais profundas acerca de si mesmos (Santos, Luna & Bardagi,2014).

Multiplataforma Digital de Orientação Profissional

O Kuau é uma plataforma digital que funciona através de múltiplos canais: web site (www.kuau.com.br) e aplicativos para smartphone nos sistemas operacionais IOS e Android. Trata-se de um serviço de orientação profissional para o ensino médio, auxiliando os estudantes na escolha da profissão e na escolha de cursos universitários. A plataforma utiliza a abordagem de *Microlearning* (Hug, Lindner & Bruck, 2006), que transforma toda jornada de conteúdo e reflexão em pequenas pílulas que são oferecidas de forma progressiva e conforme o interesse do estudante. É uma prática emergente, bastante utilizada em processos de aprendizado de *e-learning*. Como uma tecnologia educacional, o *Microlearning* foca na concepção de pequenas atividades através de micro passos em ambientes de mídia digital. Essas atividades são incorporadas nas rotinas e tarefas diárias do estudante.

Considerando a ordenação das atividades de OP sugeridas por Guichard (2012), o Kuau foi idealizado inicialmente como uma intervenção de primeiro nível, com o objetivo de informar sobre o trabalho, o emprego e as formações que ali existem. O objetivo fundamental é ajudar os alunos a construírem uma ideia mais precisa sobre as atividades profissionais, sobre o trabalho e sobre o emprego na atualidade. Segundo Tetu, Domingues, Chiochetta e Veloso (2011), quanto ao conhecimento das profissões, ter uma compreensão da complexa realidade é um importante passo no processo de escolha profissional. É necessário saber como é cada profissão de interesse, quais atividades as envolvem, quais os lugares de atuação e a remuneração. Também é imprescindível que se conheça o mundo do trabalho e saber das possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Estudos nacionais mostram que os estudantes, ao realizarem a escolha profissional no ano de conclusão do ensino médio, apresentam conhecimentos restritos sobre o mundo do trabalho (Hotza & Lucchiari, 1998; Levenfus & Nunes, 2002; Sparta, 2003; Sparta & Gomes, 2005). A falta de informações sobre o mundo das profissões pode constituir-se como um dos principais aspectos que dificulta a escolha (Lima,

1999), bem como a assimilação de informações equivocadas e superficiais leva à construção de projetos profissionais estereotipados e inconsistentes (Faria & Guzzo, 2007; Sparta, Bardagi & Andrade, 2005; Whitaker & Onofre, 2006).

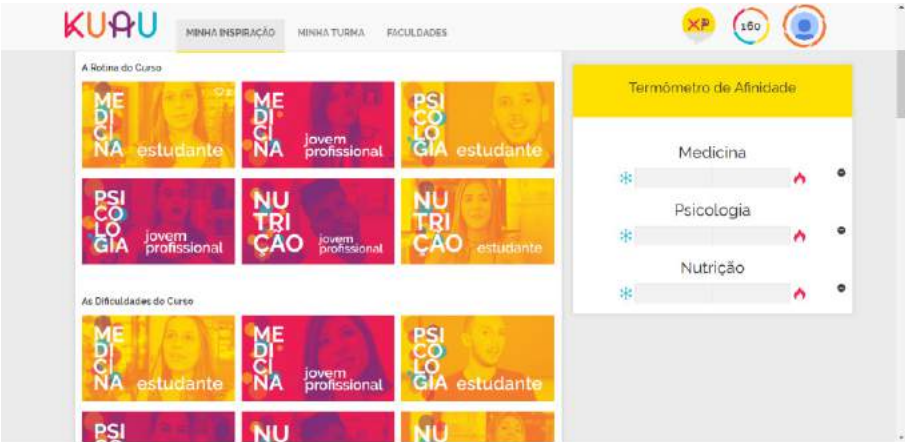
O Kuau é que uma tecnologia a serviço das escolas, e que não tem a pretensão de substituir o papel de orientação da escola, dos pedagogos e psicólogos. É uma ferramenta de apoio que permite à escola dar aos alunos acesso a uma fonte de pesquisa com informações estruturadas sobre diversas profissões, e permite à equipe de coordenação descobrir e acompanhar o perfil de interesse de cada aluno, e medir o seu grau de motivação pela busca por essas informações. A escola administra a plataforma através de uma área com senha, que permite administrar o acesso dos alunos e consultar relatórios por turma ou por aluno. Outra característica é que não exige carga horária extra, já que os alunos podem ter acesso individual através do seu próprio celular ou computador, utilizando o seu tempo livre. Vale também mencionar a facilidade de gestão e implantação da plataforma que não exige aquisição de equipamentos e tão pouco profissionais dedicados.

A escola, para iniciar o uso da plataforma, precisa definir um coordenador responsável que recebe o "Manual do Coordenador" que contém instruções para configuração das turmas, criação e impressão dos códigos individuais de acesso dos alunos. A divulgação da plataforma aos alunos é feita através da apresentação de vídeos sobre o funcionamento da plataforma que contém o depoimento de outros estudantes que já utilizaram a plataforma. Após a apresentação dos vídeos, é feita a distribuição de panfletos sobre a plataforma com os códigos de acesso aos alunos.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, para atender a proposta de massificação da orientação profissional, a plataforma oferece uma versão gratuita para escolas públicas e privadas. Ou seja, a proposta é que qualquer estudante do ensino médio possa ter acesso gratuito ao serviço, desde que a escola faça o seu credenciamento. Desta forma, o Kuau gera valor para as Instituições de Ensino Superior (IES) que podem ofertar informações e experiências que vão complementar a jornada de informação sobre a profissão e os cursos. Os estudantes são convidados a participar de atividades práticas nas IES, fazer inscrição para os processos seletivos e solicitar acesso a bolsas de estudo.

Atualmente, a plataforma já oferece a jornada de informação para 23 cursos universitários e profissões correlatas, o que representa mais de 80% da demanda dos estudantes de ensino médio no Brasil (INEP, 2015; SEMESP, 2015).

IMAGEM 1
Jornada de Informação e o Termômetro de Afinidade

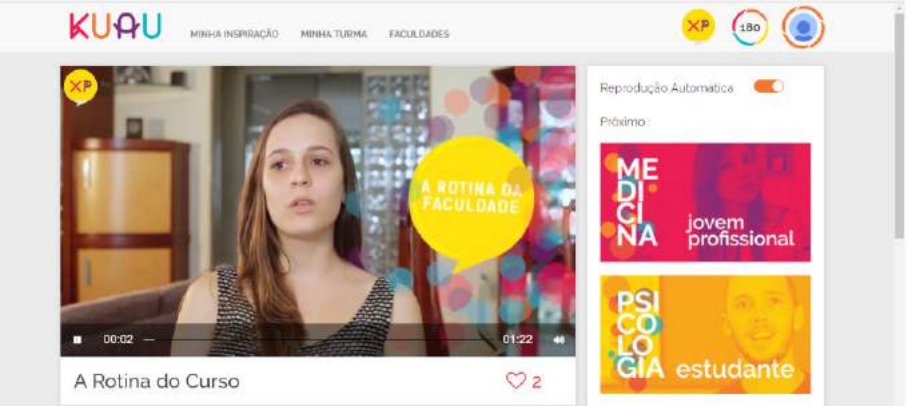


Jornada de Informação

O Kuau funciona para os estudantes do ensino médio como uma jornada estruturada de informação sobre diversas profissões e cursos que são apresentados através de conteúdos em formato de vídeo. O estudante faz o download do aplicativo ou acessa através do web site, escolhe os cursos que deseja conhecer e passa então a ter acesso a uma galeria de vídeos. A cada vídeo assistido, o estudante responde um "Feedback", que consiste de uma pergunta sobre interesse, competência ou habilidade relacionada à profissão ou ao curso. Essa resposta vai aumentar ou diminuir o grau de afinidade dele e é apresentado no "Termômetro de Afinidade".

Cada profissão na plataforma é estruturada a partir de 11 temas: rotina do curso, as dificuldades do curso, as disciplinas do curso, as áreas de atuação, o mercado de trabalho, sobre a carreira, atividades na carreira, evolução na carreira, com quem trabalha, minha história com o curso, e o que ninguém te conta. E cada profissão possui um total de 24 vídeos com duração média de 2 minutos por vídeo.

IMAGEM 2
Vídeo protagonizado pelo universitário



O vídeo foi escolhido como formato de conteúdo mais adequado para atender o público jovem. A linguagem e formato de edição seguem alguns modelos de vídeos dos canais do *Youtube* de maior sucesso no Brasil (Meio & Mensagem, 2016). Inspirados nesses canais buscou-se a sinceridade e espontaneidade do entrevistado. Assim, os protagonistas se posicionam nos vídeos, trazendo visões pessoais e até passionais. Isso torna o conteúdo mais atrativo, principalmente para o público jovem.

Para aumentar a riqueza de informações sobre as profissões, foram selecionados três protagonistas dos vídeos para cada curso: Estudante Universitário, Recém Formado e Profissional Experiente. Para cada tema existe a participação de mais de um "personagem", com o objetivo de passar visões distintas do mesmo assunto. O pré-requisito mais importante foi a autoclassificação dos selecionados de serem apaixonados pelo seu curso/profissão.

O Termômetro de Afinidade ajuda os estudantes a refletirem sobre o seu grau de afinidade com aos cursos. Esse recurso disponibiliza de uma maneira fácil e visual a soma dos *feedbacks* positivos e negativos para cada curso, facilitando a comparação. Portanto, o Termômetro é alimentado com cada *feedback* que é coletado durante os vídeos da plataforma. Como instrumento de coleta, adotamos o uso da Escala Likert (Rensis, 1932) de nível 5, que é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião.

A cada conjunto de seis vídeos assistidos, a plataforma apresenta um conjunto de cinco perguntas chamado de “Quiz”. Os questionamentos são desenvolvidos utilizando o conteúdo abordado nos vídeos e nos *feedbacks*, portanto, é um instrumento relevante para medir o aprendizado do usuário durante a sua experiência.

A plataforma também oferece uma área de interatividade entre os estudantes da mesma turma de escola. A proposta é permitir que os estudantes possam conhecer os interesses de seus colegas de turma e troquem mensagens durante a jornada de informação.

Relato de experiência com a plataforma

Com quatro meses de implantação da plataforma, realizou-se uma análise das informações disponíveis em seu banco de dados, com vistas a elucidar a experiência de uso do Kuau.

Neste momento, estavam credenciadas na plataforma 52 escolas particulares em quatro estados (ES, MG, SC e RJ). O acesso à plataforma foi destinado principalmente aos alunos de 2º e 3º ano do Ensino Médio, totalizando 5.448 códigos gerados e 47% de uso até então. Por meio da análise das informações disponíveis no banco de dados da plataforma, verificou-se:

- Um total de 42 mil visualizações de vídeos, com média de 16 vídeos assistidos por usuário.
- 75% das visualizações foram até o final do vídeo, incluindo resposta ao *feedback*.
- 67% dos vídeos assistidos foram sobre os temas relacionados aos cursos

(Matérias do Curso: 26%, A Rotina do Curso: 16%, As Dificuldades do Curso: 13%, Minha história com o curso: 11%), e somente 33% dos vídeos assistidos foram sobre temas relacionados ao mercado de trabalho e carreira.

- 46% dos estudantes que acessaram a plataforma assistiram a vídeos de até três cursos, sendo que medicina, direito e psicologia foram os cursos mais assistidos.
- 5% dos estudantes concluíram totalmente a jornada de informação.

Sobre a satisfação dos estudantes com o uso da plataforma, na loja de aplicativos do Google, o aplicativo do Kuau possuía 117 avaliações (27/07/2017): 69% (5 estrelas), 12% (4 estrelas), 8,5% (3 estrelas), 0,9% (2 estrelas), 9,4% (1 estrela). Considerando os comentários publicados com a avaliação, a maioria que classifica com 01 ou 02 estrelas reclama da falta de cursos ou que não têm acesso pois a escola ainda não foi credenciada.

Conclusão

O estudo buscou apresentar como novas tecnologias podem ser incorporadas às práticas de orientação profissional, facilitando o processo e lançando luz sobre o comportamento de escolha profissional. Os usuários da plataforma estão satisfeitos, e a rápida adoção pelas escolas demonstra a relevância da proposta. Os dados preliminares demonstram que a plataforma cumpre o seu papel de ser uma fonte de informação sobre as profissões e, principalmente, sobre os cursos universitários. Porém, concluir a jornada de informação não se mostrou uma preocupação para muitos estudantes. Os dados de uso da plataforma deixam evidente que os estudantes querem conhecer com mais interesse informações sobre os cursos universitários, e com menor interesse informações sobre mercado de trabalho, atuação profissional e carreira.

Nota-se também que escolas com melhores resultados com a plataforma já oferecem atividades de informação profissional e orientação individual aos estudantes, e contam com coordenadores mais experientes ou com formação em psicologia, em alguns casos com profissionais dedicados no acompanhamento dos estudantes. Ou seja, a atitude de praticar a orientação profissional já está presente na escola, a plataforma torna-se então uma ferramenta para potencializar esses esforços.

Falta avaliar a extensão da jornada de informação a partir das atividades práticas promovidas pela plataforma, através das Instituições de Ensino Superior, como complemento aos conteúdos dos vídeos, algo que já está em início de funcionamento. Também será possível avaliar a experiência com escolas da rede pública de ensino, o que já está programado para acontecer no segundo semestre de 2017.

A proposta para trabalhos futuros é aprofundar o conhecimento sobre os fatores de influência sobre a não adesão da plataforma por mais de 50% dos alunos. Acredita-se que um fator de não uso da plataforma é a ausência de cursos de interesse para uma parcela que pode representar 20% (INEP, 2015; SEMESP, 2015). Foi também possível constatar que estudantes que

se sentem totalmente perdidos sobre a escolha da profissão ficam sem um ponto de partida para iniciar o processo de investigação dos cursos. Outro fator de influência pode estar relacionado à imaturidade. Sparta (2003) cita alguns estudos que demonstram que 45% dos jovens não se consideram maduros para fazer a escolha profissional (Centro de Orientação Vocacional e Profissional do Paraná, 2000), alunos em situação de re-opção de curso universitário caracterizam-se pela ausência de comportamento exploratório e pela imaturidade vocacional (Magalhães &Redivo, 1998), e as escolhas profissionais dos jovens brasileiros estão sendo realizadas com base em fantasias e estereótipos (Lasssance, Grocks & Francisco, 1993). Os dados gerados pela plataforma Kuau sugerem que muitos jovens não estão realizando a exploração vocacional de forma intencional e sistemática.

A proposta é evoluir a plataforma com o desenvolvimento de novas funcionalidades para auxiliar no autoconhecimento e no diagnóstico da maturidade vocacional. A ideia é que antes de iniciar a jornada de informação sobre as profissões, seja possível conhecer o nível de maturidade vocacional do estudante, estimulá-lo a refletir sobre seus pontos fortes e fracos, interesses e habilidades, para então auxiliá-lo na reflexão sobre a relação dessas características com o perfil de cada profissão. ■

REFERÊNCIAS

Castelo, L.B; Santos, M.M. (2015). *Workshop "Debater para escolher: é só querer": Uma estratégia lúdica para a promoção do autoconhecimento no processo de escolha profissional.* Orientação de carreira: investigação e práticas. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional, p. 177-184.

Centro de Orientação Vocacional e Profissional do Paraná (2000). *Pesquisa para levantar dados para área de orientação profissional.* Manuscrito não publicado.

Faria, L. R. P., & Guzzo, R. S. L. (2007). *Em tempo de globalização: a representação social de emprego, trabalho e profissão em adolescentes.* Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v.7, n.3, pg.387-404.

Guichard, J. (2012). *Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21?* Revista Brasileira de Orientação Profissional, Dez 2012, vol.13, no.2, p.139-152.

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade.* Rio de Janeiro: Zahar.

Hotza, M. A. S., & Lucchiari, D. H. P. S. (1998). *A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997.* Revista da ABOP, 2(1), 97-110.

Hug, T.; Lindner, M.; Bruck, P.A. (2006): *Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after e-Learning.* Proceedings of Microlearning 2005. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2006.

INEP (2015). *Censo da Educação Superior 2015 - INEP/MEC.* Recuperado em Julho de 2016, de *http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior*

Lassance, M. C., Grocks, A. & Francisco, D. J. (1993). *Escolha profissional em universitários: Estilo de escolha.* Em Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Org.), I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional (s.p.). São Paulo: ABOP.

Lima, M. T. A. (1999). *A "tempestade de profissões" e sua utilização em orientação profissional.* In M.C.P Lassance, (Org.), Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupos (pp.147-155). Porto Alegre: Editora da Universidade.

Levenfus, R. S., & Nunes, M. L. T. (2002). *Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional.* Em R. S. Levenfus & D. H. P.Soares (Org). Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed.

Lucchiari, D. H. P. S. (1993). *O que é Orientação Profissional? Uma nova proposta de atuação.* In D. H. P. S. Lucchiari (Org.), Pensando e Vivendo a Orientação Profissional (pp. 11-16). São Paulo: Summus.

Magalhães, M. & Redivo, A. (1998). *Re-opção de curso e maturidade vocacional.* Revista da ABOP, 2(2), 7-28.

Meio & Mensagem (2016). *Os mais influentes entre jovens do Brasil.* Recuperado em 07 de Agosto 2017, de *http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2016/01/11/os-mais-influentes-entre-jovens-do-brasil.html*

Ministério da Educação (2016). *Portal Brasil: MEC defende reformas para reduzir evasão em faculdades.* Recuperado em 07 de Agosto 2017, de *http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/mec-defende-reformas-para-reduzir-evasao-em-faculdades*

Ministério da Educação (2017). *Portal Inep: Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos* Recuperado em 07 de Agosto 2017, de *http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206*

Neiva, K. M. C. (1995). *Entendendo a orientação profissional.* São Paulo: Paulus.

Neiva, K. M. C. (1998). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Estudo de validade e fidedignidade.* Revista Unib, 6:43-61.

Valore, L. A. ; Ferrarini, N. L. (2011). *Decisão e exploração vocacional em estudantes de um curso pré-vestibular popular: contribuições da*

Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(2), p. 135-143.

Rensis (1932), "*A Technique for the Measurement of Attitudes*", Archives of Psychology 140: pp. 1-55

Santos, M. M., Luna, I. L., & Bardagi, M. P. (2014). *O desafio da orientação profissional com adolescentes no contexto da modernidade* líquida. Revista de Ciências Humanas, 48(2), 263-281.

SEMESP (2015), *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015*. SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. Recuperado em 07 de Agosto 2017, de *http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf*

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

Sparta, M., Bardagi, M. P., & Andrade, A. M. J. (2005). *Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes*. Aletheia, (22), 79-88.

Sparta, M., & Gomes, W. B. (2005). *A importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(2), 45-53.

Teles, S., Lima, T., & Maurício, C. (2015). *Práticas de Orientação Profissional em Escolas Brasileiras. Orientação de Carreiras: investigação e práticas*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional, 2015.

Tetu, V., Domingues, A. S., Chiochetta, L. & Veloso, M. M. (2011). *O trabalho de Orientação Profissional com um grupo de alunos de 3° ano do Ensino Médio*. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Whitaker, D. C. A.; Onofre, S. A. (2006). *Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7(1), pp.45-55.

"ESCOLHA EM AÇÃO" – UMA TÉCNICA DE INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Beatriz Andrade Cavalcante[1], Daiane Bernardes Lima[2], Helena Gomes Vieira[3], Luísa Barros Maia Camelo[4], Nicole Passos Benevides Cavalcante[5]

Introdução

A interpretação que o sujeito possui do mundo é resultado do que ele encontra nos vários sistemas dos quais faz parte, através de suas regras, normas e papéis desempenhados. De acordo com Cole e Cole (2003), na adolescência o sujeito passa a questionar mais os pais, o mundo, a escola, o sistema e a sociedade. A fim de buscar sua identidade, o jovem tende a se afastar de tudo que sempre lhe foi posto tanto na esfera pessoal quanto na esfera social para formar um desejo de busca pela liberdade e independência, sendo também um momento de criatividade e construção do novo. Este é o momento da vida em que geralmente a profissão é escolhida; um momento em que se

[1] Graduada em Psicologia – CRP 11/11151; formação em Psicoterapia Breve Focal; Formação em Orientação Profissional e de Carreira; Pós-graduanda em Psicomotricidade Relacional. Atua na clínica com psicoterapia de adolescentes, adultos e idosos. *beatrizac333@hotmail.com*

[2] Graduada em Psicologia – CRP 11/10031; Formação em Orientação Profissional e de Carreira. Atua na área da psicologia escolar e educacional e psicoterapia clínica. *daiane-bernardes@outlook.com*

[3] Graduada em Psicologia – CRP 11/09949; Formação em Orientação Profissional e de Carreira; Atua como psicóloga residente da Residência Integrada em Saúde da Escola de Saúde Pública do Ceará. *lenavieira@gmail.com*

[4] Graduada em Psicologia; Formação em Clinica com Crianças: Psicanálise e Contemporaneidade; Formação em Orientação Profissional. Atua na área da Psicologia Social. *luisa_bmc@hotmail.com*

[5] Graduação em Psicologia – CRP 11/10262; Formação em humanismo Fenomenológico; Formação em Orientação Profissional e de Carreira; Pós-graduanda em Psicologia Educacional e do desenvolvimento humano; Pós-graduanda em Neuropsicologia. Atua na Clínica com atendimentos de processos de Orientação profissional e de Carreira. *nicolebenevides6@gmail.com*

passa por profundas transformações, externas e internas. Entretanto, cabe esclarecer que a escolha da profissão não acontece apenas na adolescência. Em qualquer fase da vida o sujeito pode se questionar sobre o seu fazer profissional e optar por seguir outro caminho. De acordo com Rogers (2009) o ser humano, em qualquer que seja sua idade, é sempre um processo de atualização de si mesmo, um devir, uma construção. Portanto, a fase adulta não significa um homem completo, totalmente desenvolvido e acabado, visto que ele continua e continuará até a morte, a se desenvolver, se reconstruir, se reinventar. Desta forma, não é apenas na adolescência que o sujeito está em busca de si mesmo, mas em toda sua vida.

Para Lucchiari (2008) a escolha da profissão, independentemente da idade, sofre profundas influências, visto que recai sobre o sujeito toda a sua história de vida e de aprendizagem, bem como os valores e as crenças da sociedade da qual ele faz parte em seus aspectos temporais e culturais. Nesta fase, não estão apenas em jogo seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele percebe o mundo, como ele se vê, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, dos pares e, principalmente, da família. Portanto, é preciso que o indivíduo seja capaz de integrar no presente o seu passado, pois a escolha não é um fator isolado, mas depende de toda a sua história de vida, levando em conta os seus gostos e interesses sendo capaz de integrá-los em uma dimensão além do aqui e agora, projetando-se para um futuro desconhecido. Não se opta apenas por um curso ou por uma atividade de trabalho, mas também por um estilo de vida, uma rotina, o ambiente do qual se fará parte. Enfim, decide-se não só o que se quer fazer, mas também quem se quer ser. Segundo Bohoslavsky "[...] os psicólogos estão acostumados a ver o que o adolescente é. O adolescente se preocupa mais com o que ele pode chegar a ser... a pessoa não é senão o que procura ser... "(Bohoslavsky, p.49, 1981). Diante de tantas implicações, esta escolha pressupõe o surgimento de conflitos, ansiedade, além da elaboração de lutos, pois escolher implica em renunciar.

A orientação profissional, segundo Soares (2002), pode também ser considerada como uma prática pedagógica tendo em vista a importância de se entender como o sujeito costuma fazer escolhas para, a partir disto, trabalhar com ele as mudanças necessárias. É um processo em que ele precisa aprender a escolher, aceitando a responsabilidade pelas suas decisões e buscando um posicionamento e reflexão crítica acerca do que está em sua volta. Desta forma, o papel do orientador profissional é facilitar a construção de um projeto de vida em que ele se dê conta do que pode tornar real e do que é ideal sabendo lidar com as frustrações do meio do caminho. Soares (2002) ressalta que estamos sempre construindo projetos de vida, pois para tudo que se fará no futuro é preciso se preparar no presente.

Ainda de acordo com a autora acima, antes desenvolvida apenas por meio de testes psicológicos, o trabalho de orientação profissional se ampliou para métodos mais dinâmicos e efetivos utilizando-se de exercícios e técnicas específicas que possibilitam um aprofundamento quanto ao autoconhecimento, informações da realidade do mundo do trabalho e do mercado das

profissões/ocupações. O orientador necessita estar consciente da importância de que as diversas dimensões que envolvem a vida do sujeito sejam levadas em consideração e trabalhadas: história de vida, formação, contexto familiar e psicológico, as relações pessoais, contexto histórico-social, político e etc.

Soares (2002) ainda aponta para a importância da realização de um trabalho de orientação profissional, pois muitas escolas não têm estimulado o processo de autoconhecimento, interiorização e reflexão pessoal do jovem. Em sala de aula, geralmente, não são discutidas questões relacionadas a aspectos pessoais como: quem sou eu? O que quero? Do que gosto? Como me sinto realizado? São tratados prioritariamente conteúdos teóricos. Atualmente, percebe-se as escolas estão mais focadas em fazer seus alunos serem aprovados no vestibular do que saber o que eles querem, como se sentem e como percebem esse momento de transição. Sair de um lugar fechado, seguro e em que as coisas já vem prontas como na escola, para entrar no mundo de uma universidade é uma mudança bastante importante e necessita de um trabalho voltado para tal.

É importante que o orientador esteja sempre focado nos objetivos de seu trabalho, sabendo sempre o porquê e para quê está desempenhando uma determinada ação de forma que não se perca a especificidade da sua atuação. Soares (2000) postula que, de certa forma, o trabalho de OP pretende promover saúde, já que leva o sujeito a se conhecer melhor de forma a possibilitar uma escolha mais lúcida, madura, ajustada e de acordo com as habilidades de cada indivíduo. Deve-se facilitar aos orientandos que se reconheçam como sujeitos participativos e transformadores dos seus contextos sociais e culturais de forma a levá-los a fazer uma reflexão crítica acerca do mundo sem apenas reproduzir os valores e conceitos expostos na sociedade.

Lisboa e Soares (2000) conceituam sobre a importância desse trabalho ser feito por um profissional bem preparado que, além de trabalhar informações sobre as profissões, proporcione a esses jovens um maior autoconhecimento, desmistificando certas questões e trabalhando medos, angústias e ansiedades. Dentro de um grupo de OP, por exemplo, trabalha-se com alguns temas que podem ser difíceis para alguns participantes o que implica na necessidade de sigilo e seriedade no tratamento desses assuntos, bem como uma escuta mais especializada. É importante sempre atentar para o fato de que quem escolhe é o orientando e que o orientador está apenas no papel de ajudá-los nesta escolha de forma a facilitar a reflexão acerca de sua vida, de seu futuro, passado e presente, suas possibilidades, etc. O papel principal do orientador é facilitar o posicionamento mais crítico diante da vida e conscientização do papel de cada um na sociedade. Da mesma forma, deve-se também fazer com que o jovem perceba que nenhuma escolha precisa ser para sempre, mas apenas a adequada para aquele momento.

As autoras acima referenciadas defendem ainda que se deve focar nas potencialidades afetivas, cognitivas e sociais do orientando através de material com temas específicos (autoconhecimento, processo de escolha, significado do trabalho, informação profissional, mercado de trabalho, entre outros) a fim de proporcionar momentos de trocas de experiências sobre a

temática vestibular e as suas implicações e conflitos próprios deste momento. Materiais como testes, questionários, entrevistas, discussões em grupos, jogos, atividades para casa, entrevistas com familiares e etc., são fundamentais para trabalhar os temas propostos. Desta forma, pode-se facilitar o momento de escolha do jovem, auxiliando-o a compreender sua situação específica de vida, na qual estão incluídos aspectos pessoais, familiares e sociais.

Hoje em dia sabe-se que o lúdico é algo fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006), o brincar, ao promover interação social e ambiental, proporciona ao sujeito a realização de diversas ações, ajudando-o na construção de seu saber e na relação com o mundo. É por meio da brincadeira que o indivíduo, além de se divertir, cria, interpreta e se apropria do mundo em que vive. Brincando, o sujeito se humaniza, subjetiva seus desejos, se comunica, se afirma, se observa, situa-se e é situado pelo outro, apropriando-se do seu fazer. No brincar a criança organiza-se e constitui-se. Sua saúde física, emocional e intelectual depende, em grande parte, dessa atividade lúdica.

Para Ribeiro (2004), o aprendizado só acontece quando o sujeito se apropria daquela informação e integra-a com outros conhecimentos já sedimentados anteriormente e a melhor forma de se apropriar de uma informação é tendo a chance de um contato mais sensorial e ativo sobre ela. Quanto mais prazeroso e divertido for este contato, mais interesse nele o sujeito vai ter. A brincadeira leva a informação para perto do indivíduo, oferecendo cor, forma, e outros estímulos sensoriais que proporcionam uma aprendizagem mais eficiente.

Desde a adolescência, o sujeito é acostumado a ter seu aprendizado através de muita leitura, provas, questionários e tabelas. Na fase adulta, jogos e brincadeiras vão sendo cada vez mais deixados de lado em detrimento de uma vida corrida e estressada. Em nossa prática ao se colocar em contato com novos conhecimentos de forma lúdica e interativa, o sujeito se apropria das informações de forma muito mais experiencial e ativa, gerando reflexão crítica e um processo eficaz de conscientização (Ribeiro, 2004).

De acordo com Aguiar (2008), é por meio do lúdico que o sujeito constrói um mundo de sentimentos e ações com significados importantes. Por meio da brincadeira, a pessoa desenvolve o senso de equipe, liderança, socialização, hábitos de convivência, interdisciplinaridade, lida com o erro como algo construtivo, aprende a controlar seus impulsos, respeitar a vez do outro, a ganhar e a perder, dentre outros fatores que estão presentes no brincar. Muitos adultos ainda têm preconceito com o lúdico por achar algo infantil e ineficaz. Brincar é uma necessidade, uma forma de expressão, de interação, de estimular o raciocínio e a imaginação e de aprendizagem. É pela experiência, a prática direta com as coisas e principalmente durante as brincadeiras que se aprende de modo mais eficaz.

O JOGO

O jogo "Escolha em Ação" é um instrumento que busca informar sobre as diversas profissões, além de proporcionar discussões acerca de assuntos importantes e inerentes ao mundo do trabalho e da vida pessoal. Pode ser usado em processos grupais e individuais e tanto com orientação quanto em reorientação profissional. A técnica não é de uso exclusivo de psicólogos e tem o objetivo de servir também a professores, psicopedagogos, pais e profissionais das áreas afins. O jogo contém: 1 tabuleiro, 2 dados, 6 pinos, 130 cartas cada uma com um curso diferente, 5 cartas #ação e 1 manual de instrução.

O tabuleiro contém 120 casas/espaços além do espaço COMEÇO e da casa CONTINUA. Decidiu-se que não usaríamos expressões como, chegada e fim, pois as reflexões e escolhas as quais o jogo se preocupa em trabalhar, farão parte de toda a vida sujeito, escolher faz parte da existência do ser humano. Algumas casas (casas roxas) retratam situações do dia-a-dia seguidas de uma instrução ou de um questionamento, em que o jogador/equipe, ao parar nelas, terá que responder. Por exemplo, o espaço de número 73 do tabuleiro traz a seguinte pergunta: "Você recebeu duas propostas de emprego. Uma, na área que você mais gosta e que o salário é muito baixo e a outra, uma área que você não tem nenhuma afinidade, mas o salário é o triplo. O que você escolhe?" Esta e outras, são situações que proporcionam boas reflexões para que os participantes possam imaginar-se vivendo e agindo sobre elas. Tratam de escolhas relativas à profissão, ao mundo do trabalho influenciando no ambiente familiar e vice versa. Tem espaços que trazem mensagens para avançar espaço, outros para voltar casas e outros para fique onde está.

Os 6 pinos que compõem o material do jogo retrata a quantidade de jogadores, contudo se houver um número maior, aconselhamos o uso de equipes. As aplicações realizadas com equipes trouxeram ótimos resultados, pois os orientandos demonstraram maior interação e maior competição, devido competirem em equipes. Percebe-se então que o jogo pode ser aplicado a grandes públicos, contudo ressalta-se o bom senso do facilitador para determinar número máximo de jogadores.

Os 2 dados, são usados no início para decidir qual jogador/equipe iniciará o jogo, e cada vez que, após acertar a sua carta, o jogador, na rodada seguinte joga os dados simultaneamente, para saber quantos espaços avançará.

Em cada uma das 130 cartas, há um curso de bacharelado ou tecnológico, que o orientando terá que descobrir por meio de dicas que estão presentes nas cartas, dessa forma o jogo traz informações de 130 cursos diferentes. As dicas são numeradas de 1 a 12, e estas pistas tratam a respeito do curso nomeado na parte superior da carta. Contém informações como: tempo de formação daquele curso, exemplos das disciplinas que serão estudadas, em que áreas o profissional pode trabalhar, média salarial, regiões do país que tem maior procura por a profissão descrita e etc. O objetivo das pistas é fornecer informações sobre aquele curso/profissão, bem como levar o jogador a descobrir de qual curso se trata.

Nas cartas, dentro das numerações de 1 a 12 podem ter números que contenham a mensagem: perca a sua vez ou a carta #ação. A carta #ação tem a intenção de tornar o jogo mais interativo e dinâmico. São 5 tipos diferentes de carta #ação: Mímica, O que você pensa, Forca, Desenho e De trás para frente. Quando o jogador escolhe um número que contém carta #ação, o mediador deve cumprir aquela tarefa em relação a carta que o jogador está tentando descobrir. Exemplo: Suponhamos que o curso seja AGRONOMIA, o jogador escolhe o número que contém a carta #ação, o mediador, aquele que lê as dicas, pega uma carta do monte de cartas #ação, se esta for de Mímica, o mediador precisa fazer uma mímica em 1 minuto para que o jogador descubra aquele curso. Se o jogador acertar, através da mímica do mediador, andam 6 casas tanto o jogador como o mediador. Em cada carta #ação há tempo para o cumprimento da tarefa, e cada uma possui um tempo diferente. Ressalta-se que as cartas #ação têm ainda o objetivo de trabalhar as representações sociais das profissões em questão de forma mais dinâmica, com mímica, forca, desenho ou outros. A depender da tarefa, como por exemplo, "O que você pensa" pode-se identificar qual a opinião do mediador a cerca daquele curso, podendo assim iniciar uma discussão posterior com o orientador profissional e outros integrantes do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua aplicação prática, percebemos que o objetivo do jogo "Escolha em Ação" foi atingido, pois além de propiciar reflexões de vida pessoal, instigou a que os participantes buscassem conhecer novas áreas até então inexploradas. Desta forma, a técnica proporcionou aos jovens um contato com o mundo do trabalho por meio de uma inserção lúdica, de modo que pensassem sobre as diversas situações ocupacionais e sobre o fazer de cada profissão de uma forma divertida e prazerosa.

Através do jogo, percebe-se que os orientandos se sentem mais motivados a participar de uma forma mais ativa em decorrência da vontade de competir com seus colegas e de ser o vencedor. Jogado em grupo, esta ferramenta viabiliza a socialização permitindo que os jovens compartilhem suas angústias, ansiedades e expectativas inerentes a esta fase da vida. Além disso, como uma intervenção lúdica, sai um pouco do âmbito dos questionários, testes e pesquisas e torna-se uma forma mais interessante e diferente de se trabalhar as profissões e o mundo do trabalho.

No processo de desenvolvimento da técnica, almejamos, primeiramente, produzir uma ferramenta de cunho informativo para que se pudesse conhecer mais das profissões de uma forma divertida e lúdica. Contudo, posteriormente, observamos a necessidade de implementar uma forma de se trabalhar, por meio do jogo, as questões do cotidiano que perpassam a vida profissional de cada sujeito. Frente a isso, percebemos a necessidade de integrar estes aspectos no jogo "Escolha em Ação" através das casas situação (casas roxas) contidas no tabuleiro. Ademais, através da carta #ação, criamos

uma maneira de dinamizar ainda mais o jogo de forma a inserir novas maneiras de adivinhar as profissões retratadas nas cartas.

Vale ressaltar que a técnica aqui apresentada é fundamental para se ter uma base e um direcionamento dos temas tratados e convém a presença de um facilitador para que as questões que possam surgir no decorrer do jogo possam ser conversadas e refletidas. ■

REFERÊNCIAS

Aguiar, L. (2008). *Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática*. São Paulo: Summus Editorial.

Bohoslavsky, Rodolfo. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

Cole, M., & Cole, S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.

Lisboa, M. D. (2000). *Orientação profissional em ação*. São Paulo: Grupo Editorial Summus.

Lucchiari, D. H. P. S. (2008). *O que é escolha profissional*. São Paulo: Brasiliense.

Queiroz, N. L., Maciel, D.A., & Branco, A.U. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia, 16(34), 169-179.

Ribeiro, A., Santos, I. V., Timóteo, L. R., Sgaravato, N. L., Oliveira, O. S., & Bonadio, S. G. (2004). *Jogos, brinquedos e brincadeira no processo ensino aprendizagem*. Akrópolis–Revista de Ciências Humanas da Universidade Paranaense, 12(4), 216-219.

Rogers, C. R. (2009). *Tornar-se pessoa*. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes.

Soares, D. H. P. (2002). *A escolha Profissional*. São Paulo: Grupo Editorial Summus.

DE ESTUDANTE PARA ESTUDANTE: INTERVENÇÃO BREVE DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DE "OITO PASSOS"

Leonardo das Neves Leal[1], Fabíola Machado Guedes[2], Carolina da Silva Santos[3], Graziela Silva Rodrigues[4], Ana Carolina de Souza Fonseca[5], Brenda Rodrigues Ongaratto[6], Marilene Zimmer[7]

Introdução

A reflexão sobre Orientação Profissional (OP) em meio à modernidade permite observar a dificuldade das pessoas em fazer uma escolha profissional a partir do delineamento de prioridades e hierarquias, do pensamento sobre si, do futuro e do projeto de vida. Essa dificuldade de escolha é presente também entre os adolescentes contemporâneos, que mesmo sendo altamente conectados às tecnologias da informação vivenciam angústias no processo de escolha a despeito dos recursos que podem ter a seu acesso. Anteriormente, a tradição provia às pessoas todas as respostas para suas carreiras, seguia-se a ideia de "carreira da família"; na modernidade, porém, esses referenciais

[1] Acadêmico de graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atuou por dois anos como bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Psicologia. *leonardodnleal@gmail.com*

[2] Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Psicóloga, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Psicologia por 2 anos e 6 meses. *fabimguedes@hotmail.com*

[3] Psicóloga, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Foi bolsista Programa de Educação Tutorial - PET Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, onde desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão, atuando principalmente nos temas Orientação Profissional e Dinâmicas de Grupo para processo seletivo de grupos PET e Empresas Júnior da FURG. *carolinadasilvasantos94@gmail.com*

[4] Acadêmica de graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista do Programa de Educação Tutorial PET - Psicologia onde participa da elaboração e execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Voluntária no Centro de Estudos Psicológicos CEP - RUA FURG. *grazielaasr@gmail.com*

continua

vêm progressivamente tornando-se mais raros e menos precisos, tornando a escolha profissional mais complexa (Santos, Luna & Bardagi, 2014).

Estudos apontam que a mudança de curso entre jovens está associada ao desconhecimento do curso de graduação (componentes curriculares, por exemplo) e mercado de trabalho (Campos & Sehnem, 2015). Os jovens fazem uma reflexão sobre a escolha profissional a partir de informações oriundas de idealização popular e senso comum para pensar o mercado de trabalho e a futura profissão (Andrade, Meira & Vasconcelos, 2002). A OP vem sendo considerada como fundamental, principalmente em escolas públicas, para que os jovens conheçam mais das profissões e se sintam mais habilitados para escolher o que querem seguir futuramente (Souza, Menandro, Bertollo & Rolke, 2009).

Partindo dessas reflexões, desde 2015, bolsistas do Programa de Educação Tutorial - PET Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vêm estudando a temática de OP, tendo em vista que é uma das áreas de atuação do psicólogo cada vez mais necessário. A FURG, comprometida com o desenvolvimento da região e qualificação profissional, realiza anualmente atividades voltadas para a divulgação da universidade em escolas sediadas no município de Rio Grande/RS. Todo o ano recebe estudantes das escolas em um evento chamado Semana Aberta da FURG que tem por objetivo apresentar a instituição (campus, instalações, cursos, processo de ingresso, recursos assistenciais disponibilizados, etc). Dentro da programação deste evento desde o ano de 2015 o grupo PET-Psicologia tem oferecido oficinas de OP para alunos de ensino médio.

Para elaboração da oficina, utilizou-se os oito conceitos listados a seguir como palavras-chave para uma revisão de literatura na SciELO. Esses tópicos foram selecionados pois foram considerados aspectos relevantes de serem abordados em uma intervenção sobre orientação profissional.

Autoconhecimento - Segundo Zavareze (2008), o autoconhecimento é a compreensão que o sujeito possui sobre si mesmo, o ambiente e as relações que estabelece. Nessa análise estão incluídos as representações e valores construídos. Uma vez identificados esses fatores para si mesmo, o sujeito poderá ser capaz de tomar uma decisão com mais precisão (Zavareze, 2008).

Potencialidades e dificuldades – As potencialidades são entendidas por Primi et al (2002) como as atividades ou funções que o indivíduo possui

[5] Acadêmica do curso de Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET. Atua como voluntária no Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre o Bebê e a Infância (NUPEBI). Colaboradora no Centro de Estudos Psicológicos (CEP - Rua) da FURG. *carolina.ana243@gmail.com*

[6] Psicóloga, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atuou por três anos como bolsista voluntária no Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre o Bebê e a Infância (NUPEBI). Atua há quatro anos no Núcleo Universitário da terceira idade – NUTI. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Psicologia. *brendaongaratto@yahoo.com.br*

[7] Doutorado em Ciências Médicas: Psiquiatria - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Psiquiatria Social - Universidade de Barcelona/Espanha. Graduação em Psicologia - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora Associada I - Universidade Federal do Rio Grande. Tutora do Grupo PET Psicologia FURG. *marilenezimmer@gmail.com*

facilidade ou maior interesse em desempenhar. Por isso pontua que caso o sujeito não possua as habilidades necessárias para a realização de determinadas tarefas, provavelmente encontrará dificuldades adaptativas e pessoais (Primi et al, 2002). Essas dificuldades são definidas como obstáculos de diferentes origens (emocionais, econômicos, sociais) que podem dificultar a realização de um projeto.

Motivação - Compreendida como tensão que leva o indivíduo a alguma forma de comportamento, visando a satisfação de uma ou mais necessidades (Chiavenato, 2005). A motivação pode ser intrínseca, isto é, refere-se ao engajamento do indivíduo em determinada atividade por esta ser interessante, envolvente ou satisfatória ou extrínseca, ou seja, refere-se à motivação para trabalhar em resposta a algo externo ao indivíduo - obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento ou atender aos comandos de outras pessoas - (Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002).

Perspectivas de atuação profissional – É importante avaliar as variações e possibilidade de atuação dentro de uma mesma profissão. Isso contribui para ampliar o conhecimento sobre as atividades a serem executadas, corrigir as distorções e idealizações das profissões, criar estratégias de ação e conhecer as oportunidades e limitações do mercado de trabalho. Pode-se modificar as representações que o sujeito tem do mundo do trabalho, enriquecendo-as, corrigindo-as e reestruturando-as (Esbrogeo & Melo-Silva, 2012).

Mercado de trabalho – Mercado de Trabalho é caracterizado por uma ideia de um "lugar" (abstrato) que promove relações entre uma série de propostas de empregos, com o preço (salário) estipulado para essas variadas funções (Oliveira & Piccinini, 2011).

Status social da atividade – Compreende a valorização de cada profissão pela sociedade (Almeida & Pinho, 2008). Muitas famílias levam em consideração o status social da carreira que seu filho (por exemplo) escolherá, profissões que tenham prestígio e remuneração tendem a ser as mais cotadas. Logo, é necessário que se esteja ciente das influências que os familiares, os amigos e as figuras importantes presentes em seu contexto possuem em sua escolha, de modo que não façam suas escolhas baseadas – somente - nas experiências ou nas vontades dos outros indivíduos (Zavareze, 2008).

Dificuldades geosocioeconômicas - Refere-se ao reconhecimento das necessidades e condições próprias que influenciam a formação profissional. Entende-se que as condições socioeconômicas, assim como as geográficas são fatores influentes na hora de se pensar na escolha de uma profissão. Para indivíduos com condições econômicas baixas, a necessidade se torna maior do que sua vontade real. É preciso refletir sobre como pensam seu futuro dentro de suas reais possibilidades tanto econômicas com como geográficas (Bastos, 2005). A existência das ações afirmativas, da assistência estudantil

e programas de financiamento, oriundas do processo de democratização e expansão de acesso que existe atualmente nas universidades são pontos que merecem atenção, por serem uma maneira de democratizar a formação acadêmica, oferecendo maiores oportunidades a membros de classes sociais desfavorecidas (Cordeiro, 2012).

Projeto de vida - Refere-se ao conhecimento de si próprio e o estabelecimento de objetivos e metas para alcançar sonhos pessoais, facilitando a administração das mudanças que surgirão ao longo da formação. Isso significa que o indivíduo necessita estabelecer objetivos e metas consistentes a fim de atingir os propósitos que ambiciona (Soler & Soler, 2014).

Estrutura da oficina

Participantes

A intervenção contou com a participação de 46 estudantes, de ambos os sexos, com idades variando de 16 a 18 anos.

Procedimentos

Dentro da programação da Semana Aberta, os integrantes do grupo PET Psicologia, sob a supervisão da tutora, vêm realizando uma proposta de intervenção breve de OP para os estudantes que visitam a FURG. A partir desses contatos, surgiu o convite de uma escola da cidade para realizar uma oficina de OP, visando contribuir com a formação dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio dessa escola. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma oficina de OP proposta pelo grupo PET Psicologia da FURG com adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Rio Grande – RS no ano de 2016. A metodologia do trabalho consistiu na realização de uma oficina com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública do município de Rio Grande. A oficina foi proposta como um espaço de introdução à temática de Orientação Profissional e reflexão de alguns aspectos envolvidos no processo de tomada de decisão. A atividade foi realizada na própria escola, no período da manhã, com duração aproximada de 2h30min.

Buscando oferecer um espaço interativo, escolheu-se a utilização de um jogo, constituído de um tabuleiro, denominado "Rota da Orientação Profissional", que apresentava oito etapas, em sequência, denominadas "passos", com o objetivo de transmitir a ideia de planejamento. Os "Oito Passos", foram distribuídos em cinco casas deste tabuleiro por questão de didática e de manejo de tempo. A sequência dos temas foi organizada a partir dos fatores internos e singulares (Casa 1: autoconhecimento, potencialidades e dificuldades, Casa 2: motivação e projeto de vida para os pontos mais externos e contextuais, Casa 3: mercado de trabalho, status social, perspectiva de atuação, Casa 4: dificuldades geosocioeconômicas, e Casa 5: projeto de vida).

Antes de iniciar a atividade, os estudantes foram divididos em cinco grupos através de um sorteio. Cada grupo corresponderia a uma das grandes

áreas de atuação profissional (ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências humanas, ciências da saúde e linguagem) e escolheu um representante para se posicionar no tabuleiro.

A primeira casa compreendia os itens "autoconhecimento" e "potencialidades e dificuldades". Nessa etapa foi discutido que o passo inicial para o processo de escolha profissional é conhecer a si mesmo e compreender seu funcionamento e interesses. Foram utilizadas perguntas-guia para estimular os participantes a pensarem sobre isso: 1) O que tenho de melhor?; 2) Quais são as minhas facilidades de aprendizado?; 3) Quais atividades tenho mais satisfação em desempenhar?; 4) Quais contribuições quero dar para a sociedade?; 5) Quais as minhas dificuldades (pontos fracos) ?; 6) O que eu não gosto de fazer?

Na segunda casa, que se referia ao tema motivação, foi utilizado um trecho do filme de animação "*Bee Movie*", que retratava uma fábrica de produção de mel, em que as abelhas escolhiam uma profissão dentro da lógica de trabalho exigida, a qual tinham que exercer até o fim da vida (Hickner & Smith, 2007). Nessa animação a personagem principal traz alguns questionamentos sobre essa relação inflexível e desconectada de sentido e motivação. Utilizou-se um trecho para discussão salientando ainda que nenhuma escolha é definitiva e única. Na sequência foi apresentado um vídeo de um *youtuber* chamado Pyong Lee, que se tornou bacharel em Direito em virtude da influência da família, contudo, seu real desejo era estudar e trabalhar com mágica (https://www.youtube.com/watch?v=v4kx7mEy-eA). Nesse vídeo, ele relata sua formação em uma profissão menos típica e os desafios atrelados a ela.

A terceira casa englobava os tópicos "perspectiva de atuação profissional", "status social da profissão" e "mercado de trabalho". Foi solicitado que cada grupo escolhesse uma profissão dentro da área do conhecimento que representavam. Após isso, deveriam nomear o maior número de possibilidades de atuação dentro da profissão. Posteriormente discutiu-se sobre o reconhecimento que a sociedade atribui a cada ocupação e a sua influência na escolha profissional. Retomou-se a história apresentada do *youtuber* Pyong Lee, quanto à sua formação inicial em Direito, que tem reconhecimento social maior do que a sua formação como mágico, e, na sequência, fomentou-se a reflexão sobre alguns conflitos que poderiam surgir dentro do contexto social e familiar.

A quarta casa abordava as "dificuldades geográficas e socioeconômicas", nela foram distribuídas aos grupos situações-problemas que deveriam ser solucionadas, como por exemplo: como viabilizar a formação em uma determinada profissão que só existe em outra cidade, sendo que para isso seria necessário o deslocamento diário ou a residência em outra localidade? Salientou-se a importância de refletir sobre as condições financeiras e psicológicas envolvidas no processo de escolha profissional. Outras situações-problemas propostas foram: 1) Você trabalha e a formação que deseja cursar é de turno integral. Quais alternativas possíveis para solucionar esse problema?; 2) A cultura do lugar em que você irá morar é muito diferente da sua. Quais as alternativas possíveis para se adaptar a esse novo contexto?; 3) Você possui

um vínculo muito intenso com a sua família. Além disso, saindo de casa você terá de assumir novas responsabilidades. Como você lidaria com essas mudanças?; 4) Dentro da profissão que você escolheu, existe um grande número de profissionais atuando na sua região. O que você pode fazer para se inserir no mercado de trabalho? Foram abordadas ainda as questões sobre os programas atuais de assistência estudantil e os financiamentos universitários como possibilidades de acesso e de permanência em outras cidades.

Na quinta casa, foram abordadas questões relativas ao "projeto de vida". Foi solicitado que os integrantes dos grupos criassem uma personagem que já teria escolhido uma profissão e elaborassem um projeto de vida para ela. Para isso foram sugeridas ideias norteadoras: a) Em que ano a personagem pretende alcançar a atividade escolhida?; b) Qual natureza das atividades que ela quer desempenhar?; c) Ela está atualizada com as demandas atuais do mercado na sua área de atuação?; d) Como dividirá o tempo entre atividades profissionais e vida pessoal?; e) Quais ferramentas e habilidades necessárias para atingir esse objetivo (idioma, domínio de software etc)?; f) Como imagina estar financeiramente; e g) De cinco a dez anos, como a personagem estará inserida no mercado de trabalho? . Ao final foi realizado um feedback sobre a atividade através da aplicação de um breve questionário, com o objetivo de buscar subsídios e contribuições para o aprimoramento de intervenções futuras.

Resultados

Dos 46 alunos que participaram desta breve intervenção, 41 responderam ao questionário de feedback integralmente. O questionário continha sete perguntas, sendo algumas abertas e outras fechadas. A perguntas são: 1. Até este ponto, você fez alguma escolha por profissão ou área profissional? Se sim, qual? 2. Você já fez algum tipo de Orientação Profissional? 3. A sua escola ofereceu alguma atividade de Orientação Profissional? 4. Em sua opinião, essa atividade o/a auxiliou na sua escolha profissional? 5. Você participaria de futuras atividades sobre o tema de Orientação Profissional? 6. Em uma escala de 0 a 10 (sendo 0 sem importância, e 10, muito importante), quão útil essa atividade foi para você? 7. Você tem alguma sugestão ou crítica para esta atividade?

Dos 41 questionários considerados, 34 estudantes (83%) referiram que já haviam escolhido pelo menos uma profissão. Quando questionados se consideravam que a atividade desenvolvida teria auxiliado em seu processo de tomada de decisão profissional, 87,8% (N=36) dos participantes relataram que a atividade contribuiu de alguma forma para a escolha da profissão. Além disso, os alunos avaliaram a atividade com uma nota média de 7,7 numa escala de zero a dez. Isso indica o impacto positivo da intervenção nos participantes. Ao investigar se participariam de futuras intervenções de OP, 89,74% (N=37) demonstraram interesse. Isso aponta que a atividade teve relevância para eles, porém, não foi suficiente para explorar todos os aspectos envolvidos no processo de escolha profissional.

Na realização da atividade houve a constatação da adesão de todos os alunos presentes, além disso, muitos participaram ativamente demonstrando interesse pelo assunto. Acredita-se que esse interesse foi reflexo de uma preocupação atual pela atividade ter sido desenvolvida próxima às inscrições do Sistema de Seleção Unificada - SiSU.

A metodologia proporcionou que os participantes tivessem um espaço de diálogo e reflexão conjunta, podendo exercer as atividades de cada etapa com autonomia. Os ministrantes tiveram papel de facilitadores da atividade, à disposição para responder a dúvidas e fornecer orientações. Foi possível perceber que o bom andamento da atividade ocorreu devido à compreensão da metodologia por parte dos alunos.

Também é relevante ressaltar que a duração da atividade foi limitada pelas questões institucionais de tempo e espaço, fazendo com que não fosse possível oferecer uma atenção maior aos participantes ao final da atividade. Outra limitação identificada é referente à utilização do questionário de feedback, por não investigar o sexo dos participantes. Por fim, constatamos uma precariedade na infraestrutura do espaço oferecido para o desenvolvimento da atividade, por ser pequeno em relação ao número de participantes e possuir pouca ventilação.

Considerações finais

Pode-se considerar que os objetivos propostos a essa intervenção de criar um ambiente de reflexão aos jovens e de introduzir o tema Orientação Profissional na escola foram alcançados. A realização dessa atividade serviu como piloto para outras intervenções que o grupo vem desenvolvendo na área de orientação profissional.

Sobrosa et al (2014) apontam a preocupação do jovem em decidir o futuro profissional, conquistar autonomia e obter sucesso, mas também o surgimento, muitas vezes, de sensações de medo e inquietação. Isso foi percebido através do relato de alguns jovens durante a intervenção. Espera-se que a oficina tenha contribuído para diminuir a ansiedade neste processo.

A partir da experiência da equipe que planejou e executou a oficina, foi possível perceber que os resultados encontrados corroboram com outras experiências já publicadas (Fonçatti et al, 2016) que assinalam que as atividades grupais conduzem os jovens às respostas mais personalizadas e precisas a partir da realidade de cada um.

Por fim, as sugestões dos participantes ajudaram os integrantes do grupo PET Psicologia da FURG a aprimorar tanto os materiais quanto questões teóricas a serem abordadas em outras oficinas de OP. Mais encontros, com grupos menores e avaliação posterior poderiam ser estratégias para compreender o impacto da atividade na escolha profissional dos jovens. ■

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L.V. (2008). *Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional.* Psicologia Clínica, 20(2), 173-184.

Andrade, J. M., Meira, G. R. J. M., & Vasconcelos, Z. B. (2002). *O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios.* Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 22(3), 46-53, 2002.

Bastos, J. C. (2005). *Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(2), 31-43.

Campos, C. A., & Sehnem, S. B. (2015). *"Não era aquilo que eu queria...": um estudo com universitários que vivenciaram a re-escolha de curso.* In: Lassance, M.C.P.; Levenfus, R. S.; Melo-Silva, L. L. (Orgs.). *Orientação de carreira: investigação e práticas.* Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional, P. 99-107.

Chiavenato, I. (2005). *Introdução à Teoria Geral da Administração.* 7º Edição. São Paulo: Editora Campus.

Cordeiro, M. J. J. A. (2012) *Cotas no ensino superior: ação de resistência contra o racismo e de ascensão social de negros e indígenas.* Revista de Ciências Humanas, 12(2), 357-369.

Esbrogeo, M. C.; Melo-silva, L. L. (2012). *Informação profissional e orientação para a carreira mediadas por computador: uma revisão de literatura.* Psicologia USP, São Paulo, 23(1), 133-155.

Fonçatti, G., Galafassi, C., Audi, D., Isquerdo, D., Uvaldo, M. C., Rindeika, M., Calazans, O. (2016). *Oficina de Orientação Profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17(1), 103-113.

Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. (2002). P*sicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes.* Psicologia Escolar e Educacional, 6(1), 11-19.

Hickner, S., & Smith, S. (2007). *Bee Movie - A História de uma Abelha* [Filme]. S. Hickner, dir., S. Smith, dir. Hollywood: DreamWorks Animation. 1 DVD, 1h 37 min. color.

Lee, P., & Docko, D. (2016). *Decidindo Seu Futuro! #Faculdade* [vídeo]. P. Lee, prod. dir., D. Docko, prod. dir. São Paulo. 10 min.color.

Oliveira, S. R., & Piccinini, V. C. (2011) *Mercado de trabalho: múltiplos (des) entendimentos.* Revista Administração Pública, 45(5), 1517-1538.

Primi, R., Bighetti, C. A., Munhoz, A. H., Noronha, A. P. P., Polydoro, S. A. J; Nucci, E. P., & Pelegrini, M. C. K. (2002). *Personalidade, interesses e habilidades: um estudo correlacional da BPR-5, LIP e do 16PF.* Avaliação Psicológica, 1 (1), 61-72.

Santos, M. M. dos., Luna, I. N. & Bardagi, M. P. (2014) *O desafio da orientação profissional com adolescentes no contexto da modernidade líquida.* Revista de Ciências Humanas. 48(2), 263-281.

Sobrosa, G. M. R., Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G.(2014). *Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas.* Temas em Psicologia, 22 (1), 223-234.

Soler, A., & Soler, A. M. (2006). *Gerenciamento de Projetos de Vida.* Revista Mundo PM-Project Management, 2(8.

Souza, L. G. S., Menandro, M. C. S., Bertollo, M., & Rolke, R. K. (2009). *Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial.* Psicologia, Ciência e Profissão, 29(2), 416-427.

Zavareze, T. E. (2008). *O papel da orientação profissional na escolha profissional do adolescente.* Psicologia: O Portal dos Psicólogos, 1-9.

O NOVO ENSINO MÉDIO E O PAPEL DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Thaislla Nayara Menezes Falcão[1]

Introdução

Com base na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, define-se a nova proposta de ensino brasileira e a mudança da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tendo foco nas mudanças propostas ao ensino médio, nas disciplinas a serem cursadas e na constituição dos itinerários formativos ou de atuação das áreas de conhecimento, na qual as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de atuação profissional ou de conhecimento, previstas pela mesma.

Com a flexibilização na estrutura dos últimos anos do ensino médio, a partir da BNCC, os jovens devem optar por áreas de estudo específicas divididas em cinco eixos definidos por: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica e profissional, antecipando assim o momento de escolha no que concerne ao futuro profissional.

É de acordo com essas mudanças que a proposta de orientação vocacional visaria minimizar a dificuldade de escolha por parte dos adolescentes no tocante a questões vocacionais, a fim de proporcionar ao adolescente o auxílio na eleição dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio proposto pelo Ministério da Educação – MEC.

[1] Graduanda no curso de psicologia da Faculdade Pio Décimo (FPD). Monitora da disciplina de Técnicas de Exame Psicológico II na referida instituição. *thaislla.n@gmail.com*

Anteriormente à nova proposta, as escolhas quanto ao futuro do jovem eram definidas ao fim do ensino médio, e muitas vezes os sujeitos possuíam pouco tempo destinado a decisões quanto às profissões. Compreendendo-se que a escolha do curso, no vestibular, geralmente ocorre na adolescência, um período tradicionalmente de indefinição e crise do sujeito, e com a nova proposta, essa escolha ocorrerá ainda mais cedo, a partir das novas definições.

Essa eleição precoce muitas vezes acarreta grande índice de evasão do ensino superior, totalizando em 49% segundo dados do último censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teixeira (INEP, 2015).

Neste contexto atual, o presente artigo tem como objetivo apresentar a importância do papel da orientação vocacional para o auxílio na escolha dos itinerários propostos pelo Ministério da Educação por parte dos adolescentes e, desta forma, explanar acerca da conjuntura proposta para o sistema brasileiro de ensino, as dificuldades recorrentes no que tange às escolhas dos adolescentes, que exigem dos mesmos que as eleições referentes às questões profissionais e de futuro sejam feitas cada vez mais cedo, e proporcionar reflexões sobre a atual proposta e suas implicações.

O novo Ensino Médio

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino brasileiro, proposta pelo Ministério da Educação, e trata de um instrumento que propõe a flexibilização da grade curricular, o que permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e outra parte flexível.

A BNCC trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens esperadas para cada etapa da educação básica em todo país, tendo como disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio a língua portuguesa e matemática, independente da área de aprofundamento que o estudante escolher, prevendo ainda que sejam obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio.

Ademais, ainda acerca da reforma, está torna o inglês obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental e durante o ensino médio, com base na justificativa de que a língua inglesa é a mais disseminada e ensinada no mundo. Entretanto, outras línguas estrangeiras podem ser ofertadas neste último período. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, divididas em: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

No que corresponde à possibilidade de escolha acerca das áreas de estudo a serem definidas pelo aluno durante o ensino médio, é possível perceber similaridade com a perspectiva portuguesa de ensino, na qual os alunos do 9º ano do ensino fundamental devem definir áreas de estudo para serem cursados nos 10º, 11º e 12º anos, equivalentes ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Entretanto, diferentemente da realidade brasileira, Portugal possui institucionalizada a Orientação Vocacional no sistema público de ensino, através do Serviço de Psicologia e Orientação – SPO, no qual os adolescentes podem ter auxílio nesse processo com profissionais especializados. Nesse modelo, a orientação vocacional funciona como uma diretriz, a qual assume uma prática que varia a depender de quem a conduz. Além disso, a participação neste processo é de livre escolha do adolescente, embora tenha significativa adesão para o auxílio das escolhas relativas ao futuro profissional (Silva, 2016; Vieira, Melo & Pappámikail, 2016).

As influências para essa escolha perpassam os gostos dos sujeitos, interesses e habilidades, posição econômica da família, contexto social e cultural. Também se torna relevante a avaliação do mercado de trabalho, na qual o orientador profissional terá suma importância.

A orientação vocacional

A orientação vocacional tem seu marco inicial a partir da instalação do primeiro centro de orientação profissional em Munique no ano de 1902. Nasce no contexto das demandas pró-aumento da eficiência industrial no início do século XX, na tentativa de enquadrar os sujeitos nas áreas consideradas adequadas, tendo avanços com a psicologia diferencial e a psicometria, enfatizando-se ainda a teoria traço fator e a orientação vocacional como processo diretivo.

Neste início, a orientação vocacional baseava-se na utilização de testes psicométricos e buscava encontrar o trabalho específico para cada tipo de trabalhador e, com isso, aumentar a produtividade e lucro do empregador a partir da visão de que se o sujeito estivesse no trabalho mais adequado para as suas características – consideradas inatas e imutáveis – estaria satisfeito e desta forma ajustado ao ambiente de trabalho, sem levar em consideração os aspectos que lhe são subjetivos (Aguiar & Conceição, 2013).

É somente após a aproximação entre a orientação vocacional, psicoterapia e aconselhamento que há uma mudança de paradigma que possibilitou o surgimento de teorias como: desenvolvimentais, que compreendem a escolha como um processo de desenvolvimento; tipológicas, que defendem que o processo é reflexo da personalidade do indivíduo; decisionais, que afirma que os processos cognitivos estão envolvidos com a tomada de decisão; e, por fim, a teoria psicodinâmica, que pressupõe que as escolhas são determinadas por motivos inconscientes, bem como pela satisfação de necessidades do sujeito.

A partir da estratégia clínica de orientação vocacional proposta por Bohoslavsky (1971/2015), que será um dos marcos nessa mudança de paradigma, propõe-se a ênfase na entrevista e nas escolhas do jovem, sendo descrita pelo mesmo como uma proposta não diretiva a ser desenvolvida com o sujeito e que busca restabelecer uma identidade, podendo também promover o estabelecimento de uma imagem que não seja conflitiva da identidade profissional que está por vir.

As teorias que surgem a partir deste momento começam a enfatizar outros aspectos do sujeito e questionar as escolhas do indivíduo unicamente

pelas características consideradas inatas, tendo em foco o autoconhecimento e a preparação do indivíduo frente ao futuro caminho profissional, com autonomia e consciência, levando em consideração aspectos pessoais, culturais e socioeconômicos.

Assim, teorias mais atuais possuem a crença em uma escolha determinada também por diversos fatores, ainda que cada orientador vocacional possua uma visão voltada para algum aspecto e privilegie um determinado tipo de abordagem, seja esta psicodinâmica, tipológica, decisional, desenvolvimental ou sócio-histórica (Spaccaquerche & Fortim, 2009)

Com a percepção do sujeito em seus diversos fatores e a utilização de novas técnicas no processo de orientação, não se nega a importância dos testes psicológicos que podem ser utilizados neste contexto de maneira auxiliar a outros métodos, valendo-se de testes projetivos como o BBT-Br ou mesmo escalas e inventários como a Avaliação de Interesses Profissionais (AIP), Questionário de Avaliação Tipológica (QUATI) e a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), não apenas para a identificação de interesses, como também para avaliação do processo. Assim, além da avaliação psicológica, as avaliações dos processos de intervenções vocacionais têm sido temáticas de relevância, ainda que sua ênfase seja recente no Brasil. Destaca-se nessa cena os estudos recorrentes sobre a utilização da EMEP para avaliar a maturidade dos jovens e consequentemente a eficácia do processo de orientação vocacional (Bardagi & Abanes, 2015).

É de fundamental importância, além da avaliação psicológica, a avaliação dos programas e das intervenções em orientação vocacional para que estes possam ser reformulados e consequentemente melhorados de modo a propor metodologias capazes de satisfazerem as necessidades dos alunos (Silvia, 2016), ou seja, é a partir da avaliação dos processos de orientação vocacional – desenvolvidas de distintas formas como com a aplicação de questionários ou entrevistas – que é possível perceber a efetividade da proposta e a satisfação das necessidades dos sujeitos ao auxiliar os mesmos na escolha.

Na perspectiva das escolhas, diante da gama de fatores influenciadores para os adolescentes, é comum por parte dos orientandos a expressão de medos que surgem durante o processo como o de errar na escolha e desta forma ser infeliz e/ou ter de mudá-la.

Deve-se ter claro para o orientando a possibilidade de mudança, ainda que em determinados momentos o jovem possa sentir que estas são inconvenientes, relacionando-as a prejuízos por ter direcionado sua vida e tempo em um caminho e não em outro. Necessita-se levar em consideração que a mudança pode ser bem melhor do que a persistência em um caminho errôneo (Levenfus & Nunes, 2010).

Desta forma, docentes e especialistas tornam-se atores envolvidos e que possuem elevado protagonismo como informadores para a escolha, ratificando que a escolha vocacional se constrói também no espaço escolar (Silva, 2016 e Vieira, Melo & Pappámikail, 2016).

Assim, a orientação vocacional recebe destaque tendo em vista a dificuldade de escolha que muitas vezes permeia o adolescente, a qual pode derivar

de uma limitação acerca dos conhecimentos sobre as profissões ou pode advir de pouca percepção sobre suas aptidões e potencialidades (Levenfus, 1997), podendo, desta maneira, ter influências internas e externas ao sujeito.

Para além de questões somente profissionais, a orientação vocacional tornar-se-á um processo de mediação, tal como cooperação com e para o orientando, pressupondo que o orientador seja um sujeito que esteja devidamente preparado para o desenvolvimento do processo.

Conclusão

Realizou-se uma busca bibliográfica nas bases de dados eletrônicos SciELO, INDEXPsi e BVS-Psi, utilizando combinações no campo "todos os índices" entre as palavras orientação profissional, orientação vocacional e orientação de carreira e, de outro lado, as palavras ministério da educação e novo ensino médio. O estudo não encontrou publicações nacionais referentes à temática da orientação vocacional com os adolescentes no que se refere à nova proposta de estruturação do ensino médio brasileiro, e, desta forma, objetivou-se apresentar a importância do papel da orientação vocacional para o auxílio na escolha dos itinerários propostos pelo Ministério da Educação por parte dos adolescentes.

Nas bases de dados pesquisadas não foram encontradas publicações que se referiam à temática proposta, assim como acerca da nova conjuntura do sistema brasileiro de ensino. A perspectiva teórica apresentada refere-se ao material encontrado nos levantamentos acerca das mudanças na estrutura curricular do ensino brasileiro com base na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tal como nos benefícios e importância do papel da orientação vocacional neste contexto, perpassando pelas dificuldades recorrentes no que tange às escolhas dos adolescentes e que exigem dos mesmos que as eleições referentes às questões profissionais e de futuro sejam feitas cada vez mais cedo pelo sujeito.

É de acordo com essas mudanças que a proposta de orientação vocacional visaria minimizar a dificuldade de escolha por parte dos adolescentes no tocante a questões vocacionais, a fim de proporcionar ao jovem o auxílio na eleição dos itinerários formativos nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional do Novo Ensino Médio, tendo em vista que as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional de acordo com o que está previsto na lei supracitada.

A ausência de publicações acerca da temática nas bases de dados, enfatizada por se tratar de uma proposta recente, reforça a relevância de serem desenvolvidas pesquisas e estudos na área, bem como as implicações para a atuação do orientador nesta perspectiva, tendo em vista a importância de que este seja um sujeito que esteja devidamente preparado para o desenvolvimento do processo de orientação vocacional com os adolescentes. A partir do explanado, torna-se importante considerar que nesse contexto de mudanças no ensino brasileiro ainda não há material na literatura acerca da temática, tornando fundamental as pesquisas no que tem relação com a

mesma, em como se dará a adequação das escolas de maneira a proporem intervenções de orientação vocacional, tal como a responsabilização do contexto escolar que serão os responsáveis por proporcionarem o auxílio dos jovens nestas escolhas.

Tendo em vista ainda a escolha como questão fundamental nesta nova proposta, complicada pela questão da faixa etária do público-alvo, a orientação vocacional proporcionaria o apoio na elaboração de projeto de futuro e carreira, assim como pode ser observado pela proposta de orientação de Portugal.

Enfatiza-se a importância da proposta de orientação vocacional a partir de profissionais capacitados, entendendo-se a orientação vocacional como de extrema importância no papel para uma mudança social, além de individual, assim como de reflexões acerca do futuro de cada indivíduo que vão além do âmbito individual, defendendo-se a perspectiva de acompanhamento de orientação não apenas nos momentos de escolhas de itinerários, mas sim ao longo da vida do sujeito.

Desta forma, o trabalho de orientação vocacional contribuirá para constituição da identidade, especificamente do adolescente, bem como realização pessoal, haja vista que para além da área nacional a orientação vocacional tem ganhado cada vez mais destaque e reconhecimento acerca do seu valor para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. ■

REFERÊNCIAS

Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2013). *Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes.* Estudos e Pesquisas em Psicologia, 13(1), 86-100.

Bardagi, M. P. & Abanes, P. (2015). *Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão de literatura.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16(2), 123-135.

Bohoslavsky, R. (2015). *Orientação vocacional – a estratégia clínica* (13ª ed.). São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins. (Original publicado em 1971).

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP. (2015). *Censo da educação superior.* Brasília, DF. Recuperado em 03/07/2017, de *http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf.*

Lei n. 13.415. (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República.

Levenfus, R. S. (1997). *O ato de escolher.* In. R. S. Levenfus (Org). Psicodinâmica da escolha profissional. p. 183-187, Porto Alegre: Artmed.

Levenfus, R. S., & Nunes, M. L. T. (2010). *Principais temas abordados por jovens vestibulandos centrados na escolha profissional.* In R. S. Levenfus, & D. H. P. Soares (Org.). Orientação vocacional ocupacional (2ª ed.). p. 39-53, Porto Alegre: Artmed.

Silva, L. (2016). *Estudo sobre a orientação vocacional e profissional – escolhas,* Psicologia Escolar e Educacional, 20(2), 239-244.

Spaccaquerche, M. E. & Fortim, I. (2009). *Orientação profissional: passo a passo.* São Paulo: Paulus.

Vieira, M. M., Melo, M. B. P. & Pappámikail, L. (2016). *Da fabricação das escolhas escolares aos recursos informativos de suporte: o discurso adolescente em análise.* Educação e Pesquisa, 42(4), 1015-1029.

AMPLIANDO HORIZONTES HUMANOS: CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Andrea Christina Fonseca Presotto[1]

Introdução

A proposta de trabalho que aqui se apresenta surgiu da prática docente a partir de um percurso como orientadora profissional, que acabou por conduzir a uma reflexão acerca das possibilidades de observação do professor, em seu ofício, sobre competências comportamentais dos alunos e seu potencial favorecedor de desenvolvimento de autoconhecimento.

Realidade cada vez mais frequente em nossa sociedade, as dúvidas dos jovens alunos acerca das questões acadêmico-profissionais, da inserção no mercado de trabalho, da concretização de suas escolhas, e ainda as altas taxas de evasão escolar com seus prejuízos humanos e econômicos atentam para a necessidade, cada vez mais urgente, de práticas de orientação profissional, realizadas por instituições escolares em seus diversos níveis de formação, configurando-se essas não apenas como diferencial, mas como um cuidado voltado ao seu corpo discente. São serviços específicos com denominações variadas, cujo desenvolvimento tem crescido intensamente em função de sua relevância, são facilitadores da transição do aluno do contexto educacional para o mercado de trabalho.

[1] Psicóloga e Administradora de empresas, pós-graduada em Docência para o Ensino em Saúde pelo I.I.E.P. Albert Einstein. Formação em Orientação Profissional pela Colmeia - Inst. a Serviço da Juventude e Instituto Pieron. Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP). Atua com desenvolvimento humano e profissional de jovens e adultos, através de orientação profissional e planejamento para a carreira. *aapresotto@yahoo.com.br*

Entre tantas outras atividades, é preciso ponderar que se por um lado esse tipo de prática, realizada no âmbito escolar, auxilia no esclarecimento e planejamento de competências técnicas, por outro há que se pensar nas competências comportamentais, que embora abordadas, nem sempre são tão facilmente perceptíveis ou reconhecidas pelo aluno conforme seu autoconhecimento. E ainda, que nem sempre é possível um trabalho detalhado e personalizado, realizado enquanto um processo, em função do tempo disponível e também pelo fato da demanda ser, por vezes, superior à oferta. Assim, questiona-se a possibilidade de aliança com o professor, especialmente devido à influência que ele exerce sobre o aluno, e também pensando na sua atuação como favorecedora de um melhor autoconceito por parte desse aluno. Surgem assim indagações como: "Será que o professor com sua proximidade de contato com o aluno e seu campo privilegiado de visão teria algo para contribuir?" Ou ainda, "Seria possível considerar o olhar do professor nessa temática?"

Assim, este capítulo tem por objetivo articular reflexões e possibilidades de convergência entre o campo da orientação profissional e o campo da docência e, assim, contribuir para a compreensão da importância do papel do professor, sua potencialidade, influência e implicações na construção da identidade profissional do aluno, respeitando e preservando limites e especificidades de cada campo de atuação.

Proposta de inserção do professor no processo de orientação profissional escolar

Ao analisar a sociedade em que vivemos, nitidamente percebe-se que o século XXI com suas intensas transformações no modo de vida e do trabalho traz à tona um cenário de alta complexidade, permeado por incertezas e flexibilidade. Guichard (2012) aponta que a velocidade e impacto das mudanças na sociedade lançam uma série de desafios, não só humanos, mas também econômicos e ecológicos que acabam por afetar relações de trabalho. Corroborando com essas ideias, Presotto e Wäsche (2015) enfatizam que as transformações nas relações de trabalho, o surgimento de novas profissões, as incertezas e imprevisibilidade de carreira demandam do indivíduo um maior preparo e adaptabilidade para o mundo do trabalho, o que evidencia por si só a relevância e crescente demanda por Orientação Profissional. Ao considerar os altos índices de evasão escolar, compreende-se o crescente desenvolvimento desses serviços realizados no âmbito escolar, e também que tal fato pode ser sugestivo do indício da inevitabilidade de uma maior aproximação do universo educacional com o mundo do trabalho. Trata-se de uma inquietante realidade que se impõe e que não raro é desencadeadora de ansiedade e angústia, em especial numa fase inicial da vida profissional, isto é, na transição do lugar de estudante para o lugar do trabalhador.

O surgimento de práticas de Orientação Profissional realizadas por instituições escolares parece atender justamente a essa demanda social. Tal fato remete a Herr (2001) citado por Munhoz e Melo-Silva (2011) que menciona

o clamor ocorrido nos EUA por reformas educacionais, durante o século XX, visando reduzir a distância entre educação e vida profissional.

Nesse sentido, parece que vivenciamos um clamor semelhante na sociedade brasileira, onde as altas taxas de evasão escolar e o despreparo dos jovens para enfrentar os desafios do mercado sejam talvez um indício da necessidade de uma maior aproximação do universo educacional com o mundo do trabalho. Uma aproximação que auxilie o aluno na vertente de suas escolhas e reescolhas, na elaboração da sua carreira, na significação da aprendizagem, na aplicabilidade e no seu desenvolvimento acadêmico-profissional, de modo a capacitar indivíduos, como aponta Mouta e Nascimento (2008) para a construção autônoma do sentido e da direção de suas escolhas e projetos vocacionais. Pode-se ainda pensar em uma aproximação que favoreça o desenvolvimento de aspectos socioemocionais, necessários para transformar potencial em competências e com isso auxiliar o estudante a um melhor engajamento nos seus relacionamentos, na escolha dos seus objetivos, na autonomia das decisões, bem como na persistência para alcance das suas metas.

Considerando a diversidade de nomenclaturas deste campo, tais como *Orientação Vocacional, Profissional e para a Carreira*, entre outros, optou-se neste trabalho por usar a expressão *Orientação Profissional* em função de sua amplitude e abrangência, e ainda, em concordância com Ribeiro (2001) por "melhor representar a tradição brasileira na Orientação e sua tarefa para o século XXI" (p. 29). O termo *Educação para a Carreira*, apesar de ser definido como uma modalidade voltada ao contexto escolar foi descartado em razão da complexidade de execução. Refere-se a uma proposta de orientação como tema transversal, a ser inserida no currículo escolar, como explicam Munhoz e Melo-Silva (2011), isto é, relacionando de modo simultâneo conteúdo acadêmico com trabalho e carreira.

Quanto à pluralidade de modalidades de orientação profissional, o que para Lassance, Melo-Silva, Bardagi e Paradiso (2007) é entendido não apenas como desejável, mas também como enriquecedor para a área, a opção foi por um recorte, privilegiando a perspectiva Construtivista do Desenvolvimento Humano, a qual, segundo Campos (1989) citado por Ferreira, Nascimento e Fontaine (2009) considera que "o processo do itinerário vocacional está integrado no desenvolvimento global do indivíduo" (p. 44). Ainda para tais autoras, é na interação do sujeito consigo próprio e com o meio à sua volta que acontece o desenvolvimento vocacional, ao longo de todo o processo do desenvolvimento humano.

Orientar é uma palavra cujo significado está comumente associado a nortear, direcionar. Ao analisar o passado histórico da Orientação Profissional é possível compreender algumas transformações no sentido e na atuação desta área do conhecimento e sua relevância para os tempos atuais, em especial, como apontam Lassance e Sparta (2003) com a mudança do foco da eficiência produtiva para o indivíduo, enquanto sujeito de escolha, quando se passa a considerar interesses, perspectivas de satisfação e sentimentos de autorrealização.

Paralelo a isso, é possível notar na sociedade contemporânea uma preocupação e um movimento na educação que também evidenciam a questão do desenvolvimento humano. Cada vez mais se enfatiza a importância dos aspectos comportamentais na construção do percurso profissional. Assim, é notório perceber o quão oportuno e relevante são esses espaços desenvolvidos em instituições escolares que preparam os alunos de hoje para atuarem no mundo do trabalho num futuro próximo.

Em relação à educação, Carita e Diniz (1995) citados por Mouta e Nascimento (2008) apontam que "cabe à escola um papel de relevo na organização da moratória e na facilitação da construção da identidade nomeadamente no domínio vocacional" (p. 89). Enquanto Munhoz e Melo-Silva (2011) ressaltam que:

> *O contexto educacional tem importante papel a desempenhar para ajudar os indivíduos a enfrentarem as novas exigências da sociedade pós-moderna, seja no mundo do trabalho, para atender às novas demandas do mercado, seja para o desempenho dos outros papéis que desempenham ao longo da vida. A escola, como lugar de aprendizado, convivência e formação, apresenta-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, habilidades e pensamento crítico (p.38)*

Pensando na escola enquanto um lugar de convivência entre pares, pode-se notar a riqueza de experiências de interação que acontecem no seu cotidiano e que ilustram, por exemplo: relacionamento interpessoal, habilidade para trabalhos em equipe, empatia, iniciativa, resiliência, criatividade, negociação, inteligência emocional, etc. Tais experiências podem ser consideradas precursoras do desenvolvimento socioemocional e das suas competências, que são e serão, cada vez mais, de grande importância para a vida profissional. Confirmando essa afirmação, Aguiar e Conceição (2011) notam que o mundo hoje preza pela sinergia do trabalho em equipe, que se dá a partir de um ambiente colaborativo que conta com a contribuição da diversidade e também da singularidade.

Surgem então indagações, como: "Será que o jovem aluno tem noção das competências que possui? Do quanto elas valem no mundo profissional? Das áreas ou atividades em que são mais requisitadas determinadas competências? E quanto às que ele precisa desenvolver?". Há que se pensar no grau de percepção que os alunos têm acerca de si mesmo em relação às suas competências comportamentais, no quanto isso colabora para o desenvolvimento do seu autoconhecimento e no quanto são importantes para uma escolha assertiva, para a autonomia necessária para as futuras escolhas e para o bom exercício de uma atividade profissional.

Notado esse aspecto, fica o questionamento sobre a figura do professor, com seu campo privilegiado de visão, no tocante à observação e percepção dessas competências comportamentais de seus alunos. Mais além, Ferreira, Nascimento e Fontaine (2009) apontam que professores promovem naturalmente a exploração e treino acerca dessas competências, uma vez que elas são necessárias para o processo ensino-aprendizagem.

Comparando esses apontamentos com as observações decorrentes da experiência pessoal com a prática docente, pôde-se constatar que mesmo num breve contato é possível para o professor visualizar características e competências de ordem comportamental que são relevantes para os alunos na construção da sua identidade profissional. E diante disso, surge outra indagação, dessa vez, sobre o que fazer com as impressões dos professores que podem ser entendidas como matéria-prima para uma boa reflexão sobre autoconceito e aspirações profissionais. Evidentemente há diversas variáveis envolvidas nessas colocações e é preciso considerar que nem todos os professores estariam aptos a tal observação, seja em função da sua disponibilidade, do seu grau de desenvolvimento pessoal e de autoconhecimento ou até do seu envolvimento com a classe, e também há que se levar em consideração as restrições ou limitações institucionais em relação ao seu posicionamento político pedagógico, ao conteúdo disciplinar, gestão do tempo, etc. Mas não se pode perder de vista que há professores aptos para obter essas impressões, e há formas de capacitá-los para essa atividade.

Experiências com professores e orientação vocacional são relatadas na literatura nacional e internacional, porém, mais comumente considerando a orientação como um tema transversal, atrelado ao conteúdo curricular. Assim, o professor na sala de aula relacionaria educação e trabalho pensando na construção de uma trajetória profissional e não apenas numa escolha. Apesar da complexidade e dificuldade de implementação dessa prática pelas escolas de modo geral, deve-se mencionar a relevância de tais estudos no auxílio à compreensão do papel do professor no tocante a questões relacionadas ao mundo do trabalho e das profissões.

A influência que os professores exercem em seus alunos ultrapassa o contexto escolar, excede questões pessoais e alcança a elaboração de projetos profissionais dos seus alunos, em função de serem, como apontam Munhoz e Melo-Silva (2011), figuras marcantes na formação e no preparo dos jovens para o mundo de trabalho. Em concordância, Mouta e Nascimento (2008) referem-se aos professores como "figuras proeminentes na formação e preparação dos jovens para a vida ativa e para a cidadania" (p.87), de modo que eles são também depositários de fortes expectativas tanto como forma de apoio quanto de ajuda no desenvolvimento vocacional. Para essas autoras "a relação do jovem com o mundo não é independente dos seus contextos de vida e grupos de pertença" (p.89), o que valida a inegável influência da família e dos professores. Elas ainda fazem uma analogia comparando a influência de pais e professores com "vozes" que ouvidas diariamente repercutem de modo incontornável na estrutura psíquica do indivíduo. Seguindo esse mesmo raciocínio, Ferreira, Nascimento e Fontaine (2009) pontuam que os professores fazem parte de uma categoria que pode ser compreendida como rede social de apoio, a quem os estudantes procuram buscando ajuda e segurança. A importância do professor nas questões vocacionais dos alunos é ainda abordada por Aguiar e Conceição (2011) que enfatizam "o poder e potencial dos professores como facilitadores do processo de desenvolvimento vocacional" (p.113). Tais autores ainda observam que em função do intenso

contato ou ainda da posição de referência que ocupam, intencionalmente ou não, professores comunicam valores e representações acerca da realidade e também das profissões.

Justamente por considerar essa influência do professor em diversos aspectos da vida do aluno, levanta-se a hipótese de que as impressões obtidas por eles têm um valor bastante significativo e, dessa forma, poderiam ser aproveitadas nos serviços de orientação profissional desenvolvidos pelas escolas. Assim, acredita-se que seria viável a inclusão do olhar do professor sobre o aluno nesses serviços, o que poderia acontecer na forma de um *feedback*, a partir de um questionário escrito, objetivo e simplificado, elaborado por orientadores, para atender essa necessidade, que seria respondido pelo professor ao final de um semestre, ano ou qualquer outro módulo de curso, mencionando características e competências comportamentais observáveis que foram notadas ou não, para serem exploradas pelos profissionais responsáveis.

Corroborando com essa hipótese, Ferreira, Nascimento e Fontaine (2009) num estudo realizado em Portugal advertem que o professor pode ter:

> *...um papel privilegiado na produção de feedback e reforços positivos que permitam aos alunos desenvolver uma noção mais realista acerca das suas competências, dos seus valores e do seu próprio modo de funcionamento pessoal facultando-lhe assim pistas que lhe permitirão compreender quais as áreas em que se encontra mais investido e aquelas que carecem de exploração (e investimento) adicional (p.46)*

E nessa mesma vertente, vale notar a consideração de Aguiar e Conceição (2011)

> *Acreditamos que os professores podem transformar as representações dos alunos a respeito da realidade em uma direção mais saudável, isto é, fomentando um melhor autoconceito nos jovens e proporcionando uma visão mais otimista em relação ao futuro, uma crítica à lógica perversa do modelo de trabalho e das exigências que são feitas aos jovens e uma perspectiva mais holística e integrada de desenvolvimento e exercício profissional (p.115)*

Considerações finais

Esse estudo verificou que é notória a associação do professor como um possível facilitador da relação do indivíduo com o trabalho e inegável a influência que ele exerce no estudante. Independente de ser direta ou intencional, a influência do professor ultrapassa a dimensão pessoal e afeta até mesmo a elaboração de projetos profissionais de seus alunos, de modo que o professor pode ser considerado não apenas uma figura marcante, mas também um propulsor do desenvolvimento profissional dos estudantes.

Ao considerar a proximidade de contato e o espaço de sala de aula com um campo privilegiado de visão, acredita-se ser possível para o professor

observar e visualizar características e competências comportamentais dos alunos que são relevantes para a construção de autoconhecimento e identidade profissional.

Levantou-se a possibilidade de uma aliança entre o professor e o serviço de orientação profissional oferecido pela instituição escolar, na medida em que as informações do professor, expressas na forma de um *feedback*, forneceriam elementos preciosos para uma posterior reflexão sobre autoconhecimento e aspirações profissionais, a ser realizada pela equipe de orientadores. Cabe ressaltar que tal material poderia auxiliar não apenas na apropriação de determinadas características e ou competências, por vezes despercebidas ou não validadas, mas também na correção de eventuais distorções que os alunos comumente trazem consigo. Ressalta-se ainda a simplicidade da tarefa proposta ao professor, uma vez que esta aconteceria de forma única e pontual, mediante o preenchimento de um questionário objetivo, desenvolvido pela equipe de orientadores para atender essa necessidade, visando com isso não sobrecarregá-lo em suas funções.

Esse é o principal ponto de convergência encontrado, o favorecimento do autoconhecimento, enquanto um dos pilares da Orientação Profissional e enquanto uma contribuição possível de ser realizada pelo professor ao serviço da instituição escolar. Ainda em relação ao autoconhecimento, cabe realçar, com base na experiência profissional de orientadora, que ele tem se mostrado um saber essencial para elaboração de um projeto de carreira, ampliando limites e possibilidades.

Deve-se advertir que a atuação do professor nesse contexto não substitui nem exclui as possibilidades de atuação dos orientadores, nem tão pouco o professor é responsável sozinho pelo desenvolvimento do autoconhecimento do aluno. Há que se respeitar limites e especificidades de cada campo de atuação. A colaboração do professor diz respeito ao fornecimento de informações relevantes, obtidas no seu exercício profissional, para serem exploradas pelos profissionais responsáveis, agregando assim valor a um serviço já existente.

Um aspecto de grande importância que deve ser levado em consideração é a proposta de participação voluntária por parte do professor, não havendo obrigatoriedade de adesão, e também a necessidade de treinamento e capacitação para esse professor, realizada por psicólogo orientador, em especial no tocante ao desenvolvimento pessoal, ético e de autoconhecimento, pois para identificar talentos e desafios no aluno, o professor precisa, primeiramente, conhecer e reconhecer seus próprios talentos e desafios.

A experiência de docência em um curso de nível técnico foi determinante na inspiração para esse estudo exploratório, em função de tal formação ocorrer num período de curta duração de tempo, dos cursos existirem com foco na entrada no mercado de trabalho, e especialmente pela carência de assessoria aos alunos quanto à existência de práticas ou serviços específicos de Orientação Profissional neste nível escolar. É urgente a necessidade de expandir essa prática para esses estudantes, o que representaria um avanço e pioneirismo para tais instituições e uma real contribuição para a

democratização do acesso à orientação, ainda que enquanto um espaço de questionamento e reflexão sobre indagações relacionadas ao trabalho.

Afinal, deve-se pensar no futuro da orientação profissional enquanto uma área não só comprometida com o auxílio ao indivíduo na realização de escolhas autônomas e conscientes, e na sua inserção no mundo do trabalho, mas também como uma área que auxilie na reflexão ética e crítica em relação ao compromisso social envolvido no trabalho a ser realizado. Isto é, uma área com uma postura ideológica pertinente os novos tempos e desafios. ■

REFERÊNCIAS

Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2011). *Orientação vocacional como tema transversal: uma experiência com profissionais da educação*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12(1), 107-117. Recuperado em 18 outubro 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/12.pdf*

Ferreira, A. F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). *O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(2), 43-56. Recuperado em 18 outubro 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a06.pdf*

Guichard, J. (2012). *Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21?* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13(2), 139-152. Recuperado em 18 outubro 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n2/02.pdf*

Lassance, M. C., & Sparta, M. (2003). *A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1-2), 13-19. Recuperado em 18 outubro 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a03.pdf*

Lassance, M. C. P., Melo-Silva, L. L., Bardagi, M. P., & Paradiso, A. C. (2007). *Competências do orientador profissional: uma proposta brasileira com vistas à formação e certificação*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8(1), 87-94. Recuperado em 18 outubro 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v8n1/v8n1a08.pdf*

Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). *Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(1), 87-101. Recuperado em 18 outubro 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v9n1/v9n1a08.pdf*

Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). *Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12(1), 37-48. Recuperado em 18 outubro 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/06.pdf*

Presotto, A. C. F., & Wäschle, N. (2015). *Orientação Profissional: velhos & novos tempos*. Seção de Pôster apresentado na II Jornada de Orientação Profissional da Colmeia, São Paulo, SP.

Ribeiro, M. A. (2011). *Orientação Profissional: uma proposta de guia terminológico*. In: M.A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos (pp. 23-66). São Paulo: Vetor.

ESCOLHA PROFISSIONAL DE JOVENS NO BRASIL: REVISÃO INTEGRATIVA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS ENTRE 2006 E 2016

Aline Bogoni Costa[1], Daniela Zeppe[2], Dolores Beatriz S. Wendling[3], Gustavo Pivatto dos Santos[4], Helen Junara Balbinotti Zangrande[5], Loridane Meotti[6]

Introdução

A escolha profissional é uma das mais importantes decisões humanas, relacionada à subjetividade, à história pessoal, às habilidades, às características da profissão, ao mercado de trabalho, aos grupos sociais e outros tantos aspectos, em permanentemente interação e transformação. Pensar a escolha significa projetar-se para o futuro no sentido social de "ser alguém", o que perpassa a definição de um simples fazer (Bohoslavsky, 2003; Dias & Soares, 2012).

O processo de escolha profissional do jovem vincula-se à constituição identitária, levando em conta as expectativas que cada pessoa tem em relação a si própria e seus gostos, bem como as expectativas presentes nas

[1] Docente e pesquisadora do curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. *aline_bogoni@yahoo.com.br*

[2] Acadêmica do 10o período do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, campus de São Miguel do Oeste – SC. *danii_zeppe@hotmail.com*

[3] Acadêmica do 10o período do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, campus de São Miguel do Oeste – SC. *dolores.cr@hotmail.com*

[4] Acadêmico do 10o período do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, campus de São Miguel do Oeste – SC. *gustavopivattosantos@gmail.com*

[5] Acadêmica do 10o período do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, campus de São Miguel do Oeste – SC. *helenbalbinotti@hotmail.com*

[6] Acadêmica do 10o período do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, campus de São Miguel do Oeste – SC. *loridane.meotti@gmail.com*

relações familiares e sociais. Trata-se de um importante momento de transição (Basso, 2014), em que as escolhas ditas mais maduras começam a fazer parte da vida (Bohoslavsky, 2003).

No âmbito escolar, observa-se que, muitas vezes, os estudantes não recebem informações suficientes sobre as profissões e, raramente, são convidados a refletir sobre si próprios, construindo algum autoconhecimento acerca da escolha de carreira (Soares, Krawulski, Dias & D'ávila, 2007). Em vista disso, muitas pessoas optam por uma profissão de forma ocasional e desarticulada, o que poderá dificultar ou até incapacitar a formulação de projetos profissionais consistentes e na realização futura no trabalho e carreira (Pimentel, D'Avila & Soares, 2005).

Nesse contexto, em especial para os jovens, o momento de escolha torna-se atormentador, permeado por angústias, incertezas e conflitos de vários tipos, ao invés de ser um momento realizador. Escolher uma profissão consiste em um processo humano específico e complexo, uma "escolha humana" que possibilita, posteriormente, diversas outras decisões da vida (Dias & Soares, 2012; Ribeiro, 2011; Soares et al., 2007).

Diante dessas informações, é possível verificar a importância de se estudar o tema. Neste texto, serão apresentados os resultados de uma revisão integrativa da produção de artigos científicos brasileiros sobre o tema escolha profissional de jovens, com recorte temporal de 2006 a 2016.

Método

Este estudo teórico orientou-se pelo método de revisão integrativa da literatura. A revisão integrativa de literatura contribui para o processo de sistematização e análise de um determinado tema, reunindo compreensões mesmo em estudos independentes. Presa pela revisão crítica, análise e síntese de um construto. Cabe ressaltar que, para a realização de uma revisão integrativa, é preciso orientar-se pela capacidade da mesma ser replicável e oferecer resultados transparentes, utilizando-se de procedimentos sistematizados de coleta e análise de dados (Torraco, 2005), os quais estão detalhados a seguir.

Trata-se de um estudo qualitativo e teórico, que seguiu a três etapas principais: a) busca sistemática de literatura nas bibliotecas eletrônicas da coleção de periódicos Scielo e Lilacs, a partir dos descritores "escolha profissional", "jovens" e/ou "jovem". Nessa etapa, identificaram-se 15 publicações vinculadas à Scielo e 136, à Lilacs; b) como critérios de inclusão, selecionaram-se, dentre as publicações, aquelas relacionadas ao objetivo da pesquisa, mediante a leitura do título, do resumo e das palavras-chaves, resultando em 35 publicações para análise integral. Foram excluídas as publicações que não se relacionaram ao tema (escolha profissional), ao público delimitado (jovens), ao contexto brasileiro e ao período definido (2006 a 2016); e, c) realizou-se a análise integrativa das 35 publicações, conforme será apresentado no item seguinte.

Resultados e discussão

Caracterização das publicações

Com relação a origem dos periódicos analisados constatou-se que 35 publicações foram realizadas em periódicos nacionais e duas, em internacionais, ambas em Portugal. Identificou-se 25 periódicos diferentes, o que atesta a diversidade e o interesse pelo tema no campo científico. A maioria das publicações (n=27) foram realizadas em periódicos de nota A1 (n=5) e A2 (n=22), conforme classificação *Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O *Qualis* é um sistema utilizado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. A base adotada para classificação foi o *Qualis* 2015, na área da Psicologia. Em todos os anos do período de análise, houve publicações, sendo que 2008 e 2014, foram os anos com maiores números sendo 7 e 6 publicações, respectivamente.

Em relação à área de conhecimento dos periódicos analisados, verificou-se que praticamente todos (99%) são provenientes do campo de estudo das Ciências Humanas, mais especificamente da Psicologia, o que permite inferir que as pesquisas e/ou atividades de extensão sobre o tema escolha profissional do jovem está, quase que exclusivamente, vinculado a este campo de atuação. Sobre a orientação epistemológica das publicações, identificou-se diversas perspectivas teóricas, com destaque para a cognitivo-comportamental (n=12), a sócio-histórica (n=10) e a psicanálise (n=9).

Com relação ao público participante dos estudos, a maioria dos estudos empíricos referiu-se a estudantes do Ensino Médio (n=20), estudantes de cursos universitários ou que evadiram cursos (n=7) e estudantes de cursos pré-vestibular (n=4). Dentre os estudos, quatro tiveram caráter teórico.

Quanto à caracterização metodológica das publicações, verificou-se a primazia de estudos empíricos (n=31), que se baseiam em dados comprovados em campo de pesquisas, sendo 18 publicações de método quantitativo, 10 qualitativo, 4 mistas e 3 referentes à validação de instrumento de medida. Entende-se que a ocorrência de maior número de estudos empíricos é relevante ao conhecimento do campo de atuação e, ao mesmo tempo, possibilita a elaboração de novas formulações teóricas.

Contribuições sobre escolha profissional e constatações dos estudos analisados

A partir da análise dos estudos sobre escolha profissional elaborou-se a Tabela 1, na qual estão relacionados os artigos, juntamente com as principais contribuições e constatações evidenciadas sobre a escolha profissional dos jovens, cujos pontos principais serão apresentados também nos parágrafos seguintes.

Diversos estudos ressaltaram que a transição para a vida adulta exerce grande pressão sobre o estudante, pois a peculiaridade da situação vivida remete-os a uma trajetória que envolve, angústia, medo, separação, perdas e

ganhos, exigindo do jovem competências para a realização de tarefas a fim de tornarem-se capazes de gerir a própria vida, dentre elas, a escolha da carreira (Gonzaga & Lipp, 2014; Junqueira; Melo, 2014; Soares et al., 2007; Sobrosa e cols., 2014). Diante disso, nos estudos de Bordão-Alves e Melo-Silva (2008), Aguiar e Conceição (2008) e Gonzaga e Lipp (2014) apontou-se que a adolescência tende a ser um momento de vida de complexo, tanto em termos das identificações, como da escolha profissional.

Sobre o comprometimento do jovem com sua escolha, tendem a relacionar o futuro profissional com esforço pessoal para conquistar êxito e ter boas condições financeiras, além de desejarem exercer trabalhos que lhes tragam satisfação pessoal. Geralmente, sua escolha é norteada por motivos diversos, tais como: auxiliar na renda família, obter bens de consumo, pagar os estudos, ou ainda, pelo interesse em aprender uma profissão, mesclando estudo e trabalho (Colombo & Prati, 2014; Sobrosa e cols., 2014).

Os estudos discorreram sobre as diversas influências ou tendências que impactam à escolha profissional, tais como: as amizades (Pereira & Garcia, 2009); escolha oriundas dos pais (Almeida & Melo-Silva, 2011; Lehman, 2014; Noronha & Ottati, 2010) e a família (Dias & Soares, 2012; Hutz & Bardagi, 2006; Junqueira & Melo-Silva, 2014; Lopes & Almeida, 2011; Magalhães, 2008; Manaia e cols., 2013; Martins & Noronha, 2010; Nepomucemo & Witter, 2010; Santos & Ferreira, 2015) e gênero, abordado por Shimada e Melo-Silva (2012) ou impactos sócio-políticos (Valore & Cavaleti, 2012). Outros autores associam às tendências do mercado de trabalho (Bartalotti & Menezes-Filho, 2007) ou ainda, ao contexto (Dias & Soares, 2007). Houve destaque para a escolha profissional como reprodução social e, de acordo com Lopes e Almeida (2011), o interesse/desejo do próprio sujeito também influencia na escolha da profissão.

A família é entendida como referência no desenvolvimento de projetos e de escolhas por meio dos anseios, desejos, cobranças e expectativas construídas em suas relações (Bohoslavsky, 2003; Manaia e cols., 2013; Pereira & Garcia, 2007). Mesmo que pais e filhos não tenham consciência dessa influência familiar, os estudos ressaltaram a importância do diálogo, que possibilita identificar valores, dando espaço de expressão, incentivando e auxiliando na resolução de problemas e em meio às dificuldades, principalmente na fase de escolha profissional dos jovens, em que se apresenta uma de suas maiores crises (Manaia e cols., 2013).

A realidade socioeconômica também foi apontada como central à escolha dos jovens em diversos estudos. Assinalou-se que estudantes provenientes de estratos econômicos desfavorecidos costumam escolher a partir de características de valor do seu grupo sociocultural ou, ainda, realizam escolhas que lhes tragam resultados mais imediatos. Houve também destaque para os obstáculos profissionais para conciliar o estudo e o trabalho, considerando-se que o sistema de ensino público se mostra carente de diversos recursos, o que tende a não favorecer a educação igualitária. Após o ingresso em cursos superiores, muitos jovens não conseguem continuar seus estudos devido à necessidade de manterem-se trabalhando e estudar,

concomitantemente (Almeida, Guisante, Soares & Saavedra, 2006; Costa, 2007; Ferreti, 1997; Sobrosa e cols., 2012).

A Orientação Profissional (OP) de jovens foi destacada como importante ao autoconhecimento, possibilitando a estes compreender as interferências sociais e o desenvolvimento profissional para além dos aspectos socioeconômico (Manaia e cols., 2013), auxiliando-os a compreender sobre questões que circundam a tomada de decisões (Campos & Noronha, 2016; Junqueira & Melo-Silva, 2014; Soares et al., 2007; Ventura & Noronha, 2014). Destacaram-se ainda diversos programas e instrumentos tidos como essenciais para auxiliarem no processo de OP, conforme Hutz e Bardagi (2006), Aguiar e Conceição, (2008), Almeida e Pinho (2008), Godoy (2008), Pasian e Jardim (2008) e Noronha e Mansão (2012). Mesmo em meio às diversas técnicas, Bordão-Alves e Melo-Silva (2008) apontam para a importância dos orientadores estarem preparados e capacitados frente às em intervenções em OP, para além dos formatos prontos, pensando cada pessoa em sua subjetividade.

Outros estudos mencionam a existência de lacunas no campo científico indicando a necessidade de contínuas pesquisas sobre técnicas em OP (Aguiar & Conceição, 2013; Colombo & Prati, 2014; Martins & Noronha, 2010; Meireles & Primi, 2015; Pereira & Garcia, 2009; Valore & Cavalett, 2012; Sobrosa e cols., 2012). Diante disso, o entendimento de que a OP não pode permanecer como prática isolada, mas articulada às práticas sociais mais amplas, como uma Educação para a Carreira, no âmbito das políticas públicas (Costa, 2007; Junqueira & Melo-Silva 2014; Lehman, 2014; Valore & Cavaleti, 2012).

Por fim, cabe destacar que autores (Aguiar & Conceição, 2013; Lehman, 2014; Uvaldo & Silva, 2010; Valore & Cavallet, 2012) chamam atenção à responsabilidade social das escolas (e do poder público) de engajar-se na tarefa da escolha da profissão e construção de projetos de vida. Tais autores compreendem como central que os jovens possam ser agentes de suas histórias, de modo a criar condições para que exercitem o poder das escolhas criticamente, tanto no âmbito individual como na coletividade, possibilitando assim, a construção de espaços que favoreçam transformações sociais mais amplas.

Considerações finais

Evidenciou-se, por meio desta revisão integrativa, que os estudos brasileiros sobre a escolha profissional de jovens no período de 2006 a 2016 foram construídos a partir de diversas perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Verificou-se que os estudos contribuem para o avanço das discussões sobre a escolha profissional, apresentam técnicas e promovem questionamentos importantes sobre as diversas influências da escolha no contexto atual do trabalho e das carreiras.

Aponta-se, por fim, como limitação desta revisão integrativa, o recorte temporal estabelecido, entendendo-se possível sua ampliação em futuros estudos, no intuito de permitir a compreensão de possíveis mudanças no

processo de escolha profissional dos jovens brasileiros, retratadas nas publicações, tendo em vista as transformações dos contextos de trabalho e emprego contemporâneos. ■

REFERÊNCIAS

* Artigos analisados na revisão integrativa.

* Aguiar, F. H. R. & Conceição, M. I. G. (2013). *Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes.* Estudos e Pesquisas em Psicologia, 13(1), 86-100.
* Aguiar, F. H.R., & Conceição, M. I. G. (2008). *A Orientação Vocacional na perspectiva neo-reichiana: contribuições do grounding.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(1), 115-128.
* Almeida, F.H. de & Melo-Silva, L. L. (2011). *Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura.* Psico-USF, 16(1), 75-85.
* Almeida, M. E. G. G. de & Pinho, L. V. de. *Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional.* Psicologia clínica, 20 (2): 173-184.
* Bartalotti, O. & Menezes-Filho, N. (2007). *A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens.* Economia Aplicada, 11(4), 487-505.

Bohoslavsky, R. (2003). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica.* São Paulo: Martins Fontes.

* Bordão-Alves, D. P. & Melo-Silva, L. L. (2008). *Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica.* Avaliação Psicológica, 7(1), 23-34.
* Campos, R. R. F. de & Noronha, A. P. P. (2016). *A relação entre indecisão profissional e otimismo disposicional em adolescentes.* Temas em Psicologia, 24(1), 219-232.
* Colombo, G. & Prati, L. E. (2014). *Maturidade para escolha profissional, habilidades sociais e inserção no mercado de trabalho.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15(2), 201-212.
* Costa, J. M. (2007). *Orientação profissional: um outro olhar.* Psicologia USP, 18(4), 79-87.
* Dias, M. S. de L. & Soares, D. H. P. (2007). *Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional.* Psicologia: Ciência e Profissão, 27(2), 316-331.
* Dias, M. S. de L. & Soares, D. H. P. (2012). *A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários.* Psicologia Ciência e Profissão, 32(2), 272-283.
* Faria, L. da C.; Taveira, M. do C. & Saavedra, L. M. (2008). *Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: diferenças individuais.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(2): 17-30.
* Godoy, S.; Noronha, A. P. P; Ambiel, R. A. M. & Nunes, M. F. O. (2008). *Instrumentos de inteligência e interesses em orientação profissional.* Estudos de Psicologia (Natal), 13(1), 75-81.
* Gonzaga, L. R. V & Lipp, M. E. N. (2014). *Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio.* Psicol. Argumento, 32(78).
* Hutz, C. S. & Bardagi, M. P. (2006). *Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais.* Psico-USF, 11(1), 65-73.
* Junqueira, M. L. & Melo-Silva, L. L. (2014). *Maturidade para a escolha de carreira: estudo com adolescentes de um serviço-escola.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15(2), 187-199.
* Lehman, Y. P. (2014). *University students in crisis: university dropout and professional re-selection.* Estudos de Psicologia (Campinas), 31(1), 45-54.
* Lopes, S. R. de A. & Almeida, S. F. de. (2011). *A importância da figura paterna no processo de escolha profissional: um estudo comparativo entre jovens universitários.* Psicologia: teoria e prática, 13(1), 165-181.
* Magalhães, M. de O. (2008). *Relação entre ordem de nascimento e interesses vocacionais.* Estud. psicol. (Campinas), 25(2), 203-210.
* Manaia, M. M. da C.; Medeiros, A. P.; Gonçalves-dos-Santos, G. A. & Melo Silva, L. L. (2013). *Carta aos pais: uma estratégia de comunicação dos filhos sobre a escolha da carreira.* Revista da SPAGESP, 14(2), 19-38.
* Martins, D. da F. & Noronha, A. P. P. (2010). *Interesse profissional e características socioeconômicas de estudantes do Ensino Médio.* Psico, 41(1), 76-84.
* Meireles, E. & Primi, R. (2015). *Validity and Reliability Evidence for Assessing Holland's Career Types.* Paidéia (Ribeirão Preto), 25(62), 307-315.
* Nepomuceno, R. F. & Witter, G. P. (2010). *Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes.* Psicologia Escolar e Educacional, 14(1), 15-22.
* Noronha, A. P. P. & Mansão, C. S. M. (2012). *Interesses profissionais e afetos positivos e negativos: estudo exploratório com estudantes de ensino médio.* Psico-USF, 17(2), 323-331.
* Noronha, A. P.P. & Ottati, F. (2010). *Interesses profissionais de jovens e escolaridade dos pais.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11(1), 37-47.
* Pasian, S. R. & Jardim-Maran, M. L. C. (2008). *Padrões normativos do BBT-BR em adolescentes: uma verificação da atualidade das normas disponíveis.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(1), 61-74. Recuperado em 11 de junho, 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100006&lng=pt&tlng=pt.*
* Pereira, F. N. & Garcia, A. (2009). *Amizade e escolha pro ssional: um estudo com alunos de escolas particulares e públicas.* Pesquisas e Práticas Psicossociais, 4 (1), 61-71.
* Peruzzo, A. S.; Boechat, L. de C.; Cattani, B. C; Guimarães, E. R; Argimon, I. I. de L. & Scarparo, H. B. K. (2008). *Estresse e vestibular como desencadeadores de somatizações em adolescentes e adultos jovens.* Psicol. Argum, 26(55): 319-327.

Pimentel, R. G.; D'Avila, G. T. & Soares, D. H. P. (2005). *Grupos de orientação ao vestibulando: relato de alguns instrumentos utilizados na OV presencial e via Internet.* In: Mahl, A. C.; Soares, D. H. P.; Neto, E. de O. (Orgs.). Programa de orientação profissional intensivo: outra forma de fazer orientação profissional. São Paulo: Vetor.

Ribeiro, M. A. (2011). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos.* São Paulo: Vetor.

* Santos, P. J. & Ferreira, J. A. (2015). *Variáveis preditoras da indecisividade em estudantes do ensino superior.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16(1), 1-9.

* Shimada, M. & Melo-Silva, L. L. (2013). *Interesses profissionais e papéis de gênero: escolhas femininas no BBT-Br.* Avaliação Psicológica, 12(2), 243-251.

* Soares, D. H. P.; Krawulski, E.; Dias, M. S. de L. & D'Avila, G. T. (2007). *Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular.* Psicologia: ciência e profissão, 27(4), 746-759. Recuperado em 01 de julho de 2017, de: Recuperado em 23 de junho, 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S1414-98932007001200014&lng=pt&tlng=pt.*

* Sobrosa, G. M. R.; Camerin, C; Santos, A. S. & Dias, A. C. G. (2012). *Considerações acerca da inserção profissional de jovens do ensino médio.* Mudanças – Psicologia da Saúde, 20 (1-2) 41-49.

* Sobrosa, G. M. R.; Santos, A. S. dos; Oliveira, C. T. dos & Dias, A. C. G. (2014). *Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas.* Temas em Psicologia, 22(1), 223-234. Recuperado em 01 de julho, 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script =sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100017&lng=pt. http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.1-17.*

* Sousa, H. de; Frozzi, D. & Bardagi, M. P. (2013). *Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego.* Psicologia: Ciência e Profissão, 33(4), 918-933.

Torraco, R. J. (2005). *Writing integrative literature reviews: guidelines and examples.* Hum Resour Dev Rev., 4(3), 356-67.

* Valore, L. A. & Cavallet, L. H. R. (2012). *Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular.* Psicologia & Sociedade, 24(2), 354-363.

* Ventura, C. D. & Noronha, A. P. P. (2014). *Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes.* Avaliação Psicológica, 13(3), 317-324. Recuperado em 01 de julho, 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000300003&lng=pt&tlng=pt.*

PARTE 2
JOVENS ADULTOS

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DO RECÉM FORMADO E A RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DE CARREIRA

Rúbia Daniel[1], Paulo Sergio Jordani[2], Teresinha Rita Boufleuer[3]

Introdução

As novas regras em relação ao trabalho têm moldado uma sociedade com valorização "no conhecimento, na aquisição de novas atitudes, habilidades e competências" (Dias, 2009, p. 136), o que nos faz compreender que o comprometimento com a graduação e a maneira como cada um se posiciona frente à formação pode contribuir e influenciar na transição e na permanência no mercado de trabalho (Dias, 2009).

A realização de atividades como estágios, monitorias, grupos de pesquisa, participação em simpósios e congressos durante a graduação podem contribuir para a inserção profissional, assim como a definição de metas em relação à profissão e planos que digam como alcançá-las (Teixeira & Gomes, 2004).

Transição de papéis para o mercado de trabalho

Dias (2009) refere que quando escolhemos uma profissão independente de qual seja, o mundo e o mercado de trabalho estão presentes, assim como

[1] Especialista em Gestão de Pessoas pela UNOCHAPECÓ (2016). Graduada em Psicologia pela UNOCHAPECÓ (2014). *rubiad@unochapeco.edu.br*

[2] Mestre em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2002). Especialista em Gestão de Pessoas (2001) pela UNOCHAPECÓ. Graduação em Administração de Empresas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1997). *pjordani@unochapeco.edu.br*

[3] Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Saúde Coletiva e Magistério Superior (UNOCHAPECÓ, 2006). Graduada em Psicologia (UNISINOS, 1992). *terebou@unochapeco.edu.br*

o tempo destinado à graduação e os aspectos da vida universitária. Para Teixeira, Dias, Hastenpflug Wottrich, e Machado Oliveira, (2008), a permanência do jovem na universidade é definida principalmente no primeiro ano de graduação. A evasão universitária vai depender, entre outros fatores, do modo como os alunos se integram no contexto do Ensino Superior reflete a maneira como irão se posicionar frente à nova realidade e ao nível de aproveitamento das oportunidades ofertadas, bem como do desempenho e comprometimento com a formação e com o desenvolvimento psicossocial.

Essa permanência no Ensino Superior e os anos de graduação irão influenciar o processo de transição para o mercado de trabalho, sendo essa uma das maiores dificuldades que o recém-formado encontra. Neste contexto, o momento de transição deve refletir um processo exploratório realizado pelo indivíduo. Tal comportamento permite a descoberta de informações e de afinidades com áreas de atuação possíveis de inserção (Teixeira & Gomes, 2004).

Método

Participantes

A pesquisa foi realizada em 2016 com cinco pessoas com ensino superior completo em cursos de formação distintos, graduados entre 2013 e 2015 (Psicologia, Sistemas de Informação, Engenharia Civil, Direito e Fisioterapia) com idade média de 24 anos (variando entre 22 e 27 anos), já inseridos no mercado de trabalho. No momento do estudo, três deles residiam com seus pais, um residia com cônjuge e outro sozinho. Nenhum dos cinco tinham filhos.

Instrumentos

A partir da rede de contato dos autores, foi realizada aproximação inicial com os participantes da pesquisa para a apresentação dos objetivos e posterior convite. A pesquisa foi realizada a partir da autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do termo de uso de imagem e voz. O instrumento utilizado para auxiliar na coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. As perguntas centravam-se em compreender, dentre outros, a escolha da profissão, o envolvimento do aluno com sua formação e outros aspectos relacionados à vida universitária, aos sentimentos e às expectativas em relação ao futuro, preparação para inserção profissional e permanência no mercado de trabalho, identificação dos projetos atuais e levantamentos das dificuldades para sua realização. As entrevistas foram realizadas em datas e horários agendados conforme disponibilidade dos envolvidos e suas identidades foram preservadas.

Procedimentos

Para a coleta de dados e análise utilizou-se o método qualitativo tendo como base a perspectiva Epistemológica de González Rey (2002). Segundo o autor trata-se de um processo em que a produção do conhecimento acontece de forma constante, em que decisões e opções metodológicas podem

ser definidas e redefinidas de forma constante. Creswell (2010) complementa que através da pesquisa qualitativa é possível explorar e entender os diferentes significados que os seres humanos atribuem às questões sociais ou humanas.

Resultados

Os dados coletados através de entrevista semiestruturada foram analisados com o estabelecimento de indicadores e núcleos de significação, sendo: a) Escolha profissional, tendo como indicador de análise, a escolha; b) Anos universitários, analisados através dos indicadores fatores para permanência no curso de graduação e realização de atividades relacionadas a formação; c) Mercado de trabalho, ramificados em expectativas para entrada no mercado de trabalho, preparação para entrada no mercado de trabalho e inserção profissional e por fim, d) Projeto de vida, sob o indicador de análise definição do projeto de vida. Os participantes foram identificados por letras que correspondem à letra inicial do curso de formação, sendo Psicologia (P), Sistemas de Informação (SI), Engenharia Civil (EC), Direito (D), e Fisioterapia (F).

Escolha profissional

Foi possível identificar que a escolha aconteceu sem muitos conhecimentos a respeito da profissão em relação às especificidades do curso de graduação, do mercado de trabalho e áreas de atuação. As influências para a tomada de decisão estão nos aspectos da história pessoal e da relação estabelecida com pessoas ligadas a profissão, possivelmente observadas nas falas: SI. "escolhi por ter afinidade com os números", P. "quando escolhi não sabia muito o motivo", EC "eu fiz engenharia civil porque a mãe do meu melhor amigo foi uma referência, uma inspiração [...] sempre a vi fazendo projetos, então eu acompanhei um pouco até porque eu era bem amigo do filho dela eu vivi esse mundo", e F. "foi muito pela influência da família, por acharem ser uma profissão muito linda".

Neste sentido podemos observar como as concepções de certo e errado, aceitável ou não, e a elaboração de um projeto profissional pode ser fortemente influenciada pelas relações estabelecidas no conjunto familiar. O índice de satisfação ou insatisfação que os jovens percebem em relação à atividade profissional dos pais pode contribuir para o estabelecimento de critérios e concepções acerca das profissões. A maneira como os pais lidam com suas experiências irão contribuir para que seus filhos possam "identificar, avaliar e decidir sobre o significado do papel de trabalhador que será adotado na vida adulta" (Oliveira & Dias, 2013, p. 62).

Para Oliveira e Dias (2013) algumas questões são importantes para que a escolha ocorra de maneira tranquila e segura desde a infância. Tarefas simples como organizar e guardar os brinquedos; incentivar a criança a imaginar seu futuro (sem restrições); estimular sonhos, brincar e dizer o que gosta; e encorajar pequenas ações, fazem a diferença durante o processo. Para os autores, a transição do adolescente do Ensino Médio para o Ensino Superior pode ser determinada por questões bem anteriores.

Gomes (2014, p. 39), refere que "se você não escolhe, alguém escolhe por você" e isso pode ser muito perigoso. Segundo a autora, a questão central de nossas vidas é o trabalho e por isso a escolha da profissão e a direção da carreira deve ser consciente e clara para o sujeito. Gomes (2014) acredita que são as escolhas conscientes e adequadas que realizamos com base em nossas crenças e valores que tendem a ser mais satisfatórias, pois existe uma consonância entre o que se acredita e o que se faz. As frustrações com o trabalho tendem a aparecer quando essas questões não estão definidas e assim a rotina e a falta de perspectivas podem causar sintomas que indicam possíveis adoecimentos.

Sendo assim, compreendemos que não somente a escolha da profissão pode ser influenciada pela família ou pessoas próximas, como também a permanência do aluno no curso de graduação. A entrada para o Ensino Superior requer mudanças. Podem ocorrer alterações de ordem geográfica com a saída da casa dos pais; os amigos de anos envoltos por outros projetos se afastam e o ciclo de amizades precisa ser reestabelecido com outras pessoas; a responsabilidade por questões pessoais como saúde, organização financeira, mudanças na alimentação, pontualidade com horários e prazos, desenvolvimento de autonomia, comprometimento com a graduação passam a ser do estudante. Todas essas questões são importantes e merecem atenção.

Anos Universitários

Nos cinco casos entrevistados o apoio dos pais foi primordial para a permanência na universidade. Em dois casos a possibilidade de trabalhar no local de formação como técnico-administrativo com o benefício de bolsa de estudos, também foi importante. Em relação a isso, uma pesquisa sobre o ajuste, a evasão, a troca de curso e a permanência no Ensino Superior, identificou como fatores que influenciam para a permanência na universidade o "bom desempenho escolar, senso de desenvolvimento intelectual e congruência de valores com professores e pares" (Teixeira e Gomes, 2004, p. 49), além do apoio familiar. Para os casos de evasão e re-opção de curso, verificou-se que muitos abandonam a universidade por possuírem poucas informações sobre os cursos escolhidos e sua atuação profissional (Teixeira & Gomes, 2004).

Segundo os autores Teixeira e Gomes (2004), durante a graduação alguns jovens passam por momentos de reflexão acerca de suas escolhas. Neste período, ocorre uma reavaliação das expectativas e o reestabelecimento dos objetivos, com projeções e planejamento para a transição para o mercado de trabalho, que por si só, é carregado de sonhos e desejos, de independência financeira, mas também familiar, com um marco em alguns casos, do estabelecimento na vida adulta.

A transição para o mercado de trabalho é reflexo, ao menos em partes, do comprometimento do acadêmico com a formação. Tal comprometimento pode ser desenvolvido através de experimentação em diferentes papéis, na inserção em estágios não obrigatórios ou em projetos de pesquisa, no envolvimento com atividades de monitorias, entre outras atividades de aperfeiçoamento e qualificação profissional – que contribuem também para o desenvolvimento pessoal, como responsabilidade e aquisição de valores.

Segundo os autores, o envolvimento e a motivação com a formação são variados de acordo com cada pessoa e com o tempo que estão cursando. Alguns dedicam-se ao curso à medida que se aproximam das disciplinas específicas conseguindo dar sentido as disciplinas básicas, quando tomam ciência da importância de estudar com seriedade (Teixeira & Gomes, 2004).

De maneira geral os participantes afirmaram ter se envolvido em atividades extracurriculares como: estágio não obrigatório (P. SI. e EC.); Congressos (P. SI. EC. e F.); Semanas Acadêmicas (todos os participantes); EC. citou ainda ter realizado atividades de monitorias, ter participado do Colegiado de Curso, da Comissão de Bolsas de Estudo, do Diretório Central dos Estudantes e da gestão do Centro Acadêmico.

Em relação às atividades, os participantes também destacaram a importância da realização das atividades extracurriculares e de como contribuíram para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a formação, de acordo com os relatos: P. *"Com certeza. Habilidades e competências que se desenvolveram a partir da prática. [...]. Além disso você tem um conhecimento diferente do papel do profissional quando está em espaços de trabalho"*. EC. *"Com certeza. Me deu muita responsabilidade. [...] se você não tem estágio, se você não tem noção, se você não tem a prática, depois você não sabe o que você vai fazer. Você precisa se dedicar e não negligente consigo mesmo, seu futuro depende de você"*. D. *"Sim, pois qualquer atividade que envolva o aluno em aplicar os conteúdos estudados na prática agrega mais conhecimento, mais experiência abrindo assim novas oportunidades"*.

Mercado de trabalho

Em relação aos participantes, quatro deles referiram que suas inserções no mercado de trabalho foram resultado de ações em atividades além da grade curricular da instituição de ensino. Considerando as produções de Teixeira e Gomes (2004) sobre fatores que podem contribuir para a preparação para a transição para o mercado de trabalho e as atividades desenvolvidas durante a graduação pelos participantes da pesquisa, é possível afirmar que eles teriam um diferencial em suas formações e que suas chances de exercer a profissão tendem a serem maiores se comparados aos alunos que não realizaram nenhuma atividade extra.

Os participantes, mesmo atuando profissionalmente avaliam que o curso de formação contribuiu para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários à atuação, mas que a instituição não lhes preparou o suficiente para a entrada e permanência no mercado de trabalho, como pode ser observado nos discursos de EC. *"Não! Acho que na verdade falta muita coisa"*, F. *"Ouvíamos que para entrar no mercado de trabalho era difícil e que deveríamos sempre nos dedicar para sermos profissionais diferenciados. Eu saí da graduação sem saber elaborar um currículo, por exemplo, minha inserção profissional não foi fácil"*, e de P. *"Eu acredito que me preparou em relação a profissão. [...] Mas em relação a como entrar no mercado de trabalho, não vejo muitas atividades focadas a isso, meu trabalho é fruto da realização de estágio não obrigatório, minha primeira relação com o trabalho"*. De acordo com as falas de P. ainda é possível observar

a falta de preparo por parte da instituição quando cita: "*Temos conhecimento sobre processos de seleção de pessoas por causa da Psicologia do Trabalho, mas não falávamos muito sobre o que íamos fazer para entrar no mercado de trabalho, sobre o que seria importante ou sobre as dificuldades de inserção*" e complementa *"hoje percebo que existem muitas. [...] E acredito que poderíamos ter sido instruídos para entrar no mercado de trabalho de modo geral. Porque depois de formados encontramos dificuldades sim"*.

Atrelado a isso, percebemos como alguns participantes possuíam poucas expectativas quanto a inserção profissional, pois acreditavam que as suas chances de exercer a profissão logo após a conclusão do curso eram baixas, o que influenciava diretamente nos sentimentos em relação ao futuro profissional. Apenas um (SI) dos cinco participantes sentia-se seguro em relação a inserção no mercado de trabalho logo após a formação, referindo: *"Eu nunca acreditei que tivesse dificuldades de me inserir no mercado de trabalho. Na minha área falta profissionais e sobram vagas."*

Projeto de Vida

A partir da maioria dos relatos, identificamos a importância do trabalho do orientador profissional na contribuição para a elaboração do projeto de vida do sujeito, bem como na identificação e no auxílio à execução de ações que contribuam para a transição da universidade para o mercado de trabalho. Lehman (2010) refere que a tarefa do orientador profissional, é diferente em cada contexto e necessário em diversas etapas da vida as quais são marcadas por rupturas na trajetória pessoal e profissional. O autor traz como importante ao papel do orientador, conhecer "as condições futuras da profissão escolhida e ter em mente a realidade da educação e da economia do Brasil" em que as condições de trabalho são díspares (Lehman, 2010, p. 29).

Segundo Dias (2009), as transformações no campo do trabalho têm moldado uma configuração em que o diploma do ensino superior não tem mais sido garantia de emprego, há maior valorização no conhecimento, no conteúdo aprendido, na postura relacionada às atitudes, bem como nas habilidades e competências adquiridas. Além disso, a fidelidade uma vez concentrada nas organizações, hoje estão voltadas para o bem estar, para a satisfação pessoal e projeto de vida. Os conhecimentos dos pais, professores e colegas sobre o mercado de trabalho têm sido diferentes de como realmente é o mundo do trabalho, isso porque as mudanças constantes nesse cenário vêm se mostrando com a extinção do emprego formal e estável. Para a autora, é importante que o sujeito tenha clareza acerca dos seus interesses e habilidades, das capacidades e fragilidades, bem como das motivações pessoais para construir com maior facilidade suas metas e tomar decisões de forma mais tranquila no direcionamento de vida e de carreira.

Em sua totalidade, os participantes demonstraram não ter traçado um projeto de vida logo após a formação, sendo delineado com o passar de algum tempo e com a inserção profissional. A partir do núcleo de significação "Projeto de Vida" foi possível verificar no caso de três participantes (P. SI e F), inseridos na área de formação, que seus projetos de vida envolvem

a continuidade na formação; permanência no local de trabalho com oportunidade de crescimento e aquisições de bens. Nos outros dois casos (D. e EC), que estão atuando em áreas opostas a formação, um dos participantes aproveita a oportunidade de trabalho para o sustento pessoal e para concretizar o desejo de atuar na área posteriormente, continuando os estudos para passar em prova específica após a formação, enquanto o outro participante, também com desejo de continuar os estudos têm como projeto de vida a docência, usufruindo do benefício de bolsa de estudo para o curso de mestrado que o local de trabalho oferece.

Em relação ao orientador de carreira, Gomes (2014) explica como sendo um especialista com conhecimento sólido sobre o mercado de trabalho e que possui competência necessária para analisar a evolução das carreiras. Além disso, para a autora, "é um profissional com sensibilidade para escutar integralmente, sem julgar, a pessoa que ele orienta, ajudando a se reconhecer e se organizar frente aos seus projetos e à história de vida e carreira" (Gomes 2014, p. 4). O trabalho do orientador de carreira é de possibilitar ao sujeito, autoconhecimento para identificar seus valores, sua essência, suas habilidades e interesses, seus motivos de felicidade, seus guias de sonhos, em que a construção do projeto, segundo Dias e Soares (2012), tem o intuito de ser a antecipação da ação, da projeção para o futuro. É importante pensar quais serão as estratégias de enfrentamento do mercado, para que os sentimentos de insegurança possam dar lugar à confiança e para que seja possível a implementação do projeto de carreira.

Rocha (2010) acredita que o planejamento de carreira é parecido com a organização de uma viagem. Além da importância em definir o destino, algumas questões também merecem atenção. A autora refere que se a viagem for curta, por exemplo, a bagagem pode ser simples, mas ao contrário, os preparativos são mais detalhados e a bagagem será mais densa. O ponto de chegada deve ser pessoal, assim como os sonhos e os projetos também. Neste processo, é importante responder algumas questões que podem contribuir em um direcionamento do trajeto a ser percorrido. Além disso, há uma atenção importante que envolve o projeto ideal e o projeto real. Kanitz 2003, (citado por Rocha 2010) atenta para o fato de que muitas vezes os profissionais não querem trabalhar com a parte menos "glamurosa" da profissão. A autora refere que independente de qual seja a profissão escolhida, existirão questões as quais deveremos delegar certo esforço ou até sacrifício. Quanto ao projeto ideal, a autora cita que deve ser desenvolvido considerando atividades profissionais das quais envolvam habilidades já adquiridas pelo sujeito, bem como "no desenvolvimento de novas habilidades, no aprendizado constante, na utilidade da tarefa, nos retornos do trabalho e no respeito ao perfil pessoal" (Rocha, 2010, p. 85).

O projeto de carreira é muito importante e pode ser pensado a partir de pontos principais: "a. O sonho [...], b. O perfil e o jeito de ser [...], c. A saúde[...], d. Ambição[...], e. O desenvolvimento[...], f. Os *stakeholders*: pessoas importantes para você [...], g. As habilidades[...], h. A motivação [...]," (Rocha, 2010, p. 87). Além destes, deve existir uma preocupação em relação

às finanças, pois a definição do orçamento é necessária, assim como o cultivo com bons contatos. São as redes de relacionamento que podem possibilitar grandes oportunidades de trabalho. Cada pessoa é diferente uma da outra e por isso é especial. O mesmo ocorre com o planejamento da profissão. Embora existam meios que sirvam como orientadores, cada caso é um caso. Segundo o autor, durante este processo, torna-se necessário que o sujeito tenha auxílio, que procure orientações, informações e aproximação com atitudes exploratórias na busca de conhecimento e de investimento na área de interesse (Rocha, 2010).

Durante a elaboração do projeto de carreira, o qual pode ser traçado como a preparação para a transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho, Rocha (2010), reforça as questões que devem ser respondidas como auxílio no processo. Tais questões envolvem a definição do sonho pessoal, o estabelecimento de metas ou mais precisamente de onde se quer chegar e por fim o estabelecimento da missão de vida. Para a autora a missão diz respeito ao que o sujeito quer se tornar na vida e por consequência é o que lhe aproxima do seu ideal. Além disso, refere que se os sonhos mudarem não importa, "importa que a vida tenha significado e faça sentido. Não importa que tais sonhos sejam totalmente realizados; importa que existam, pois sua existência dá sentido à vida [...]. A pessoa deseja ser feliz? Este é um grande sonho" e conclui, "provavelmente, o maior sonho. É seu guia, seu direcionador" (Rocha, 2010, p. 86).

Ao se pensar em projeto profissional, é importante olhar para o que torna a vida valiosa e que são direcionadores dentro da própria existência, e isso significa compreender que "detrás de cada ato autobiográfico há um 'eu' para quem algumas coisas são importantes e assumem prioridade [...]. Algumas destas coisas não são apenas objetos de desejo ou interesse, mas dominam a admiração e o respeito de quem as escreveu" Parker 2007 (citado por Duarte et al., 2010, p. 394). Já não é mais possível pensar apenas em desenvolvimento de carreira ou orientação vocacional, mas deve-se vislumbrar trajetórias de vida (Duarte, et al., 2010). E assim perceber talvez, como o trabalho tem se tornado vida.

Considerações finais

Com a realização desta pesquisa foi possível compreender como aconteceram as experiências de recém-formados na transição para o mercado de trabalho. Todos citaram a importância do desenvolvimento de atividades que vão além da sala de aula e de como se sentem despreparados pela instituição de ensino para a inserção no mercado de trabalho. Suas expectativas em relação à transição eram baixas e constatou-se que os participantes não delinearam projetos profissionais relacionados a escolha profissional, embora tais projetos passassem a existir posteriormente.

A elaboração de um projeto de vida não é uma tarefa fácil e tão pouco deve ser desconsiderada, pois como se pode observar tal projeto não envolve apenas a escolha da profissão, mas abarca também outras escolhas e projeções

futuras. Neste cenário o papel do orientador profissional, ou orientador de carreira como também é chamado é fundamental, pois é o profissional com habilitação para ouvir, orientar e auxiliar frente a construção do projeto, considerando as condições da profissão e do sujeito.

Torna-se necessário a produção de novos trabalhos na área para discutir e problematizar a questão para que possam fornecer subsídios para orientadores, professores e pessoas que se encontram em formação a fim de possibilitar além da qualificação para profissionais, cada vez mais contextos e vivências que permitam ao sujeito elaborar seu projeto de vida e continuar encontrando sentido em sua existência. ■

REFERÊNCIAS

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

Dias, M. S. L. (2009). *Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários.* 1 ed. São Paulo: Vetor.

Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2012). *A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários.* Psicol. Cienc. Prof., Brasília, 32 (2), 272-283.

Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Vianen, A. E. M. van. (2010). *A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI.* Revista Interamericana de Psicologia, 44 (2), 392-406.

Gomes, A. (2014). *Tô Perdido! Mudança de Gestão da Carreira.* Rio de Janeiro: Qualitymark.

González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.* São Paulo: Pioneira.

Lehman, Y. P. (2010). *Orientação profissional na pós-modernidade.* In: Levenfus, R. S.; Soares, D. H. P. & Col. Orientação Vocacional Ocupacional. (2 ed, pp. 19 - 38). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, C. T. & Dias, A. C. G. (2013). *Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários.* Rev. Bras. Orientac. Prof. São Paulo, 14 (1), 61-72.

Rocha, M. C. S. (2010). *Projeto de carreira, plano de vida: passos para um gerenciamento de vida profissional e pessoal.* In: Levenfus, R. S. & Soares, D. H. P. e col. Orientação Vocacional Ocupacional. (2. ed. pp. 82-91) Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G., Hastenpflug Wottrich, S., & Machado Oliveira, A. (2008). *Adaptação à universidade em jovens calouros.* Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, 12 (1), 185-202.

Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). *Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários.* Rev. Bras. Orientac. Prof, São Paulo, 5 (1), 47-62.

A ESCOLHA PROFISSIONAL NA ÁREA TECNOLÓGICA: IMPACTOS NA SUBJETIVIDADE E NO PLANEJAMENTO DE CARREIRA

Maria Sara de Lima Dias[1]

Introdução

A escolha por um curso superior implica, em uma dimensão subjetiva, a adesão ao curso propriamente, a profissão, as perspectivas de futuro de trabalho e carreira (Peixoto et al., 2010). Perceber qual o significado da escolha do curso superior é questionar como o aluno está se preparando para o ingresso no mundo do trabalho e que tipo de produção de subjetividades vem se constituindo na universidade.

Diversas situações e inúmeras atualizações se determinam na área tecnológica, e implicam em constante mudança de perspectivas de trabalho. Cada área de trabalho tem suas especificidades e a área tecnológica também, enquanto tenha amplo campo de atuação a exigir constantes qualificações sofre ao mesmo tempo de um processo constante de rápida descartabilidade em uma economia de mercado. (Antunes, 2006).

Existe elevada busca de carreira na área tecnológica, no entanto uma forte evasão é configurada no abandono do curso superior. A desistência na graduação, como mostram os índices do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

[1] Pós-doutorado pela UAB em Barcelona, Doutora em Psicologia pela UFSC, graduada em psicologia pela UFPR. Trabalha como professora no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, PPGTE e no DAESO, Departamento de Estudos Sociais com projetos de Orientação Profissional e Planejamento de Carreira. Autora de livros sobre planejamento de carreira e projeto de vida.
mariadias@utfpr.edu.br

Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), demonstram que mais da metade (57%) dos alunos de engenharia das escolas públicas e particulares no Brasil abandonam o curso. Corroborando com os estudos da Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2014), que apontam que mais da metade (55%) dos estudantes de Engenharia do Brasil abandona o curso, permanecendo na faculdade apenas alguns semestres.

O fenômeno da evasão nas universidades deve ser pesquisado no sentido de avaliar os múltiplos fatores que motivam os alunos a evadir dos cursos, bem como compreender as conexões entre o nível médio de ensino e as oportunidades de acesso às carreiras na educação superior. Se observa uma grande falta de informação no ensino médio sobre quais os cursos, grades e oportunidades de carreiras universitárias. Sendo que a passagem pelo ensino superior é quase uma unanimidade nas expectativas dos adolescentes e para os jovens das classes média e alta, parece não existir outra forma de profissionalização ou inserção no mercado de trabalho (Soares, 2002).

A falta de orientação para a escolha profissional pode ser um dos fatores que contribui para a desistência dos jovens que ingressam no ensino superior. Uma vez que muitos escolhem o curso superior sem o adequado conhecimento de si ou conhecimento do mundo do trabalho, revelando demandas para a orientação profissional no ensino médio (Ribeiro, 2003). A opção por uma profissão nem sempre é algo fácil. Muitas vezes a escolha é feita numa época de transformações físicas e psíquicas que geram conflitos e angústias, além disso o jovem é cobrado pela sociedade e pela família por uma urgência de posicionamento que pode trazer consequências inadequadas neste momento de sua vida (Mello, 2002).

A área tecnológica está entre as mais procuradas pelos alunos, representando uma elevada expectativa em relação ao mercado de trabalho, porém não se deve supor que não exista evasão na área. "A tecnologia é uma das maiores fontes de poder nas sociedades modernas. Quando as decisões que afetam nosso dia-a-dia são discutidas, a democracia política é inteiramente obscurecida pelo enorme poder exercido pelos senhores dos sistemas técnicos: líderes de corporações, militares e associações profissionais de grupos como médicos e engenheiros" (Feenberg, 1991, p.67).

É importante enxergar os avanços tecnológicos presentes em nossa sociedade e no impacto que estas inovações exercem sobre as mudanças do mercado e nas relações de trabalho (Antunes, 2006). No Brasil, os profissionais mais procurados no mercado de trabalho são oriundos das engenharias, uma vez que o país necessita de mão de obra para a construção de infraestrutura que o crescimento econômico demanda. (Lins et al., 2014). Segundo os autores, o que se observa no mercado de trabalho é um hiato geracional, dada a lacuna na formação de engenheiros décadas atrás, o que implica falta de engenheiros mais experientes e com capacitação para liderar projetos, com habilidades de gestão, de trabalho em equipe, aplicação de leis e normas técnicas, e domínio de idiomas estrangeiros, principalmente o inglês. Segundo a CNI (2014) os engenheiros saem das universidades brasileiras com excesso de teoria e falta de prática, assim por um lado o mercado apresenta a falta de

engenheiros experientes e por outro um excesso de mão de obra dos recém formados.

Contradições sobre a necessidade de mão de obra qualificada na área e o aumento de empregos precários e desqualificados, apontam para a relação entre capital e trabalho e seus efeitos ideológicos sobre o trabalhador (Ferretti & Silva Júnior, 2000). Ideologia que tem resultando em uma elevada busca pela área tecnológica, considerando principalmente as engenharias.

Pensar a escolha profissional envolve analisar possibilidades e limites de atuação futura dos sujeitos além de todos os conflitos inerentes ao processo de escolha. Posto que escolher uma profissão é também abrir mão de se relacionar com tantas outras possibilidades de um trabalho em nossa sociedade (Soares, 2002). Evidencia-se que escolhas são contextuais, históricas, sociais e situacionais (Ehrlich, Castro & Soares, 2000). As condições sociais dos alunos que escolhem têm influência em suas decisões, uma vez que fatores como renda, perspectiva de empregabilidade, taxa de retorno, status associado à carreira fazem parte do processo de decisão individual (Bartalotti & Menezes-Filho, 2007).

A trajetória do acesso à educação superior é repleta de barreiras de ordens diversas que podem implicar na evasão universitária (Alvarado, Marchetti, Villalón, Hirmas, & Pastorino, 2009; Manhães, Cruz, Costa, Zavaleta, & Zimbrão, 2011). Dentre os problemas que os alunos enfrentam para ingressar na educação superior estão: número de vagas aquém da demanda, alto número de candidatos por vaga nos processos seletivos, rigor dos exames vestibulares, (Tolfo & Piccinini, 2007), bem como questões de gênero entrelaçadas com as temáticas próprias da área tecnológica (Rosemberg, 2001; Scandura & Lankau, 1997).

As mulheres hoje têm maior acesso a carreiras das engenharias, e outras áreas tecnológicas até então destinadas ao sexo masculino, quase como uma exclusividade. Assim, a escolha profissional da mulher na área tecnológica tem um dimensionamento diferente (Geraldo de Castro, 2013). As escolhas de carreiras específicas também impactam de forma diferenciada na subjetividade dos alunos, principalmente produzindo efeitos sobre aqueles que já trabalham ou realizam estágios na área (Sousa, Frozzi, & Bardagi, 2013). Em muitas situações nas engenharias as mulheres têm maiores obstáculos para ingressar na carreira tecnológica em ofertas de estágio que priorizam o sexo masculino por exemplo.

No caso específico da instituição pesquisada - a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - há uma grande especificidade, uma vez que é a única universidade federal do Brasil com o cunho tecnológico. É uma instituição de ensino originada a partir da escola de aprendizes artífices, fundada em 1909, que passou a ser Universidade em 2005 e que está presente em 13 municípios do estado do Paraná, sendo que a pesquisa foi realizada na cidade de Curitiba. Um fator outro fator diferenciador na UTFPR é o fato de que a instituição não realiza exames de vestibular, sendo o ingresso dos alunos efetivado diretamente via classificação no ENEM, o que permite maior acessibilidade e mobilidade aos ingressantes.

A UTFPR propõe carreiras tais como: Engenharia Mecânica, Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e de Automação, Engenharia Mecatrônica, Tecnologia em Mecatrônica Industrial, Bacharelado em Sistemas de Informação, etc. Carreiras diversificadas que sofreram efeitos do desenvolvimento histórico da própria tecnologia e sua apropriação de saberes (Ferretti & Siva Júnior, 2000).

O referencial teórico para a realização deste estudo tem como perspectiva a Psicologia Histórico Cultural (González Rey, 2011; González Rey, 2005; González Rey, 2000). De acordo com esta perspectiva, existe uma relação entre a espécie humana e seu desenvolvimento que é sempre social, histórico e cultural. O que significa dizer que pertencer a uma determinada sociedade e cultura impacta na constituição do sujeito em sua subjetividade e nos sentidos, os motivos que este sujeito atribui às suas escolhas.

O processo de escolha por uma carreira específica, do ponto de vista da psicologia histórico-cultural é constituído a partir da reflexividade do sujeito sobre a sua história de vida e sobre o mundo que o cerca, uma vez que escolhas situam a história individual na história social e produzem e reproduzem subjetividades (González Rey, 2005). A escolha se processa não só como uma dimensão do pensamento individual, mas também por meio de situações sociais que provoquem a emocionalidade do sujeito na ação reflexiva. Nessa perspectiva, o exercício do pensamento vai além do exercício da linguagem (González Rey, 2009), sendo que pensamento e linguagem se integram na produção de novos sentidos. A relação indivíduo-sociedade só pode ser entendida enquanto relação de sociabilidades, muitas delas produzidas dentro de instituições que organizam a sociedade. Assim, a subjetividade pode ser alcançada pelo sentido atribuído pelos sujeitos às suas escolhas de carreira (González Rey, 2011).

As carreiras tecnológicas e, como consequência, o seu planejamento, também sofreram modificações nas últimas décadas, deixando de ser previsíveis ou lineares e passando a ser cada vez mais transitórias (Antunes, 2006). Com o processo de desenvolvimento histórico do campo de atuação profissional, engenheiros passam também a ocupar os cargos de profissionais de outras áreas de formação como a gestão de empresas e as áreas de administração. De fato, a maioria dos engenheiros não exerce função nas áreas em que se formam. Esse é o resultado de análise feita pela Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2014) com base em estatísticas do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O levantamento aponta que de 680.526 engenheiros empregados, apenas 286.302 (42%) trabalham na área. Do total de ocupados com engenharia, pouco mais da metade está no setor industrial, que atrai 153.341 profissionais (54%). (CNI, 2014).

Este contexto de alterações no mundo do trabalho, revelam um panorama de alta complexidade e uma elevada demanda pela área da engenharia que afeta a carreira. Assim as expectativas dos jovens em relação à carreira futura também sofrem com este quadro. A insegurança sobre o caminho seguir pode promover impactos na subjetividade em emoções como medo, angústia e excessiva preocupação com o mercado de trabalho, objetivou-se

portanto analisar a escolha profissional na área tecnológica e os possíveis impactos na subjetividade.

Método

A presente pesquisa tem um caráter exploratório e ao mesmo tempo descritivo, tendo como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a constituir hipóteses. Objetiva o aprimoramento da descoberta de intuições e ideias sendo o seu planejamento, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Flick, 2009). Também é descritiva uma vez que objetiva a descrição das características de determinada população (Flick, 2009).

Participantes

Participaram do estudo 101 acadêmicos, sendo 55,4% do sexo masculino (n = 56) e 44,6% do sexo feminino (n = 45) regularmente matriculados na UTFPR nos cursos de engenharias: mecânica, elétrica, engenharia de controle de automação, civil, engenharia de computação e mecatrônica, alunos de arquitetura e dos cursos tecnológicos ofertados pela instituição. Estes alunos situam-se entre 17 e 21 anos representando (42%) do total dos participantes (N=101), uma população em sua maioria jovem.

A maioria dos participantes (67%) exerce algum tipo de atividade remunerada sendo que 52% trabalham em empresas da iniciativa privada. A escolha da área tecnológica foi a primeira opção para 64% dos participantes. Somente 38 alunos são de Curitiba, ou seja, a maioria dos alunos são de cidades circunvizinhas como Ponta Grossa, Colombo, Campo Largo, Paranaguá, ou ainda cidades mais distantes da Capital do estado, revelando um elevado grau de mobilidade acadêmica.

Instrumento

Como instrumento utilizou-se um questionário on-line, via plataforma Google Docs, com duração média de 20 minutos, que investigou dados sociodemográficos sobre a idade, sexo, cidade de origem, curso superior, e questões abertas e descritivas sobre a escolha de uma profissão na área tecnológica. Quais sejam: A escolha na área tecnológica foi a sua primeira opção? Por que escolheu uma profissão na área tecnológica? Comente o que foi decisivo na sua escolha profissional.

Procedimentos

Como procedimento de coleta, os alunos foram convidados a participar através de comunicação no sistema acadêmico, enviada a todos os alunos da graduação devidamente matriculados em cursos na área tecnológica, estando o formulário disponível pelo período de um mês.

O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP-UTFPR), conforme o parecer CAAE: 39300514.8.0000.5547. Os alunos tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa e de seu instrumento e indicavam a concordância em participar a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com orientações éticas sobre a pesquisa com seres humanos.

Análise de dados

Após a coleta, os dados objetivos foram analisados através de estatística descritiva através do Programa Soft Page Meta Description (SPSS, 20). Para as questões subjetivas recorreu-se à análise de conteúdo (Flick, 2009). As questões descritivas foram submetidas a análise de conteúdo, que se estabeleceu através de várias leituras do material coletado envolvendo o processo de codificação e de interpretação dos dados. No processo de codificação as palavras semelhantes são agrupadas pela frequência e similaridade de registro; na fase de interpretação, os dados com proximidade de sentido são integrados em categorias empíricas que surgem em respostas às questões abertas. A categorização neste procedimento refere-se ao resumo desses conceitos e relações entre dados categorizados e conceitos (Flick, 2009). Durante a etapa de interpretação, impressões, associações e idéias são anotadas onde as generalidades dos conteúdos pela frequência e sentido repetitivo posteriormente se convertem em categorias empíricas de análise. O enfoque da criação de categorias empíricas foram os temas que relacionam os motivos da escolha profissional na área tecnológica: Área; Mercado de trabalho, Acessibilidade, Família/Social.

Resultados e Discussão

As respostas abertas foram submetidas a várias leituras que permitiram classificar os motivos das escolhas profissionais nas seguintes categorias empíricas de análise: área, mercado de trabalho, acessibilidade, família e/ou social, que, para fins didáticos, são apresentados na tabela a seguir de modo agrupado em grupos masculino e feminino de participantes. Foram identificadas categorias empíricas relacionadas com a afirmação de motivos da escolha profissional na área tecnológica, conforme tabela a seguir.

TABELA 1
Motivos da escolha profissional

Motivo	Masculino (n = 64)	Feminino (n = 44)
Área	36%	39%
Mercado de trabalho	31%	23%
Acessibilidade	12%	20%
Família/Social	21%	18%

Segue-se uma descrição de cada categoria e suas respectivas análises.

Na categoria área tecnológica encontram-se afirmações dos jovens relacionadas à escolha do curso que são permeadas por afinidades com as disciplinas da graduação como a física e a matemática, sendo 3% a mais representadas como escolhas das mulheres, esta é uma constatação de maior busca feminina por áreas de exatas.

Outras afirmações dentro da categoria são as possibilidades de pesquisas na tecnologia e os desejos de trabalhar com inovação, esta categoria de análise é ilustrada por meio das expressões como: *"identificação pessoal com o curso e sua área de atuação", "entusiasmo com a área automobilística"* e *"gosto dessa área e já trabalhava nela anteriormente"*. As motivações para a escolha profissional na área tecnológica para ambos os grupos demonstram também a influência da história prévia dos sujeitos, obtida em vivências nos cursos técnicos e tecnológicos.

Deste modo 30% dos participantes afirma que escolheu uma das graduações nas engenharias em função de ter já realizado curso técnico na área, como nestas frases: *"estagiar na área técnica durante o ensino médio" ;"Sou formado em técnico em mecânica pela UTFPR e decidi continuar na mesma área. No início do técnico, não sabia o que esperar, mas tomei gosto por certas áreas de atuação e iniciei a engenharia ao terminar o curso técnico. O pensamento científico é o que mais me instiga com relação ao curso de engenharia e como o conhecimento gerado pode ser transformado em tecnologias"*.

A preferência pela área tecnológica tantos dos homens quanto das mulheres apresenta diferenças sendo mais frequente para as mulheres os motivos relacionados à área 39% das escolhas. É preciso promover uma maior democratização das ciências para que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades de crescimento, e por consequência, de escolha profissional (Schwartz, Casagrande, Leszczynski e Carvalho, 2006).

A categoria mercado de trabalho abrange influência da escolha por um curso tecnológico relacionadas a aspectos da vida financeira, expectativa salarial após a graduação, estabilidade e oportunidades de emprego, e possibilidades de carreira. A categoria mercado de trabalho compreende todas as expectativas relacionadas com a empregabilidade futura. Para Santana Vega (2009) a atuação do orientador profissional não pode estar alheia aos processos de mudança no mercado de trabalho: novos tempos requerem novas respostas educativas com novos modelos de orientação capazes de atender a complexidade dos processos de inovação tecnológicas.

Os elementos do mercado de trabalho são representados nas falas características como: *"profissão em ascensão que pode me proporcionar um ótimo retorno financeiro (dentre as que acho legais)", "mais chances de emprego"* e *"Sucesso financeiro"*. Percebe-se que a busca da profissão na área tecnológica neste estudo apresenta uma predominância de aspectos relacionados ao retorno financeiro expectado pelos alunos. O nível de expectativas do mercado de trabalho direciona os jovens para uma escolha profissional que também é motivada pela sua situação econômica. De acordo com Moura e Posatto (2012), as questões relacionadas à futura atividade profissional são centrais na vida dos jovens que

se encontram em busca de superar problemas financeiros. Dentre a população pesquisada, 67,7% dos jovens exerce alguma atividade remunerada para ajudar a família e/ou para se sustentar durante a graduação.

É preciso pontuar que aquelas pessoas que têm origem familiar abastada, têm maior liberdade de escolha de uma carreira universitária. Existem jovens que precisam trabalhar para a própria manutenção e, nesses casos, os graus de "liberdade de escolha" de uma carreira universitária ou tecnológica diminuem, como mostram estudos sobre o perfil do aluno de cursos noturnos ou de carreiras cuja relação candidato/vaga é menor. (Melo-Silva, Lassance, e Soares, 2004).

Ainda em relação à categoria mercado de trabalho, os homens demonstram que este é o principal influenciador da sua escolha profissional e esta resposta pode estar diretamente ligada com a cultura do gênero (Schwartz, Casagrande, Leszczynski & Carvalho, 2006). Em comparação, o mercado de trabalho também influencia a escolha das mulheres, porém apresenta uma diferença de motivos em relação aos homens de 10% (n = 101) a menos, uma diferença significativa realizada através do teste T de Student com uma significância de 5% ao se considerar os grupos participantes no estudo.

A categoria acessibilidade: se incluem nesta categoria referências à duração do curso, o número de vagas ofertadas, o turno disponível, a localização da universidade, a segurança, a mobilidade de outra região do Brasil, o gasto financeiro reduzido. Para Santana Vega (2009), as universidades devem criar cursos que se centrem mais nas necessidades dos alunos a respeito das oportunidades de acesso ao sistema educativo. As falas que caracterizam elementos relacionados com a acessibilidade do curso, se ilustram em expressões como: *"curso mais curto", "curso mais enxuto e com possibilidade de trabalhar no contra-turno das aulas" e "a cidade do curso"*. Tais argumentos revelam a importância de políticas não só de acesso, mas de permanência na universidade, considerando que os cursos de engenharia costumam ter suas cargas horárias distribuídas em turnos diurnos, o que pode estar dificultando a possibilidade de alguns alunos de realizar alguma atividade remunerada. No entanto, a fim de se manter ao longo da faculdade, a grande maioria deles realiza estágios remunerados.

A escolha profissional é permeada por múltiplas determinações sócio-históricas com elementos como a duração de um curso, que também é um fator importante. Obter o acesso ao curso superior é apontado como o grande diferenciador de escolha profissional entre os gêneros. Para Santana Vega (2009) a educação sociolaboral deve fomentar a idéia de que as mulheres têm o mesmo direito que os homens de aceder a qualquer posto de trabalho. O aumento das mulheres nas áreas tecnológicas, acredita-se, foi afetado pela utilização da plataforma do Sistema Unificado SISU. Foi a adoção deste sistema que promoveu mudanças no perfil dos alunos ingressantes recebendo a universidade um maior número de mulheres nas carreiras onde historicamente predominavam os homens, o que conforme Li (2016) eleva a probabilidade de ele ser um migrante interestadual em 2,9 pontos percentuais (p.p.), mas reduz a probabilidade de ele ser um migrante intraestadual em até 3,95 p.p.

A adesão ao SISU eleva a probabilidade de evasão no primeiro ano em 4,5 p.p. Além disso, o estudo de Li (2016) verificou que mulheres são mais estáveis no sentido de serem menos propensas a migrar, a evadir e a mudarem de instituição depois do ingresso.

Sobre a categoria família e/ou relações sociais: considera-se nesta categoria que a influência familiar pode ser apreendida direta ou indiretamente nos discursos dos alunos. As falas que caracterizam estes elementos são: *"influência da família"* e *"influência subjetiva (não declarada nem pressionada de forma alguma) da área de atuação do pai"*. A família é apontada como um dos principais elementos que podem tanto ajudar quanto dificultar o jovem em sua escolha no momento da decisão profissional. Conforme Almeida e Pinho (2008), a família tem grande influência, posto que tem história e características próprias e valores dados às profissões, e seguir a tradição dos familiares pode ser um indicador desta influência.

Ocorrências únicas caracterizam os motivos como: *"por não ter passado de primeira em um outro curso"*, *"ter mais contato com as empresas e um curso mais dinâmico"* e *"falta de opções"*. Estes motivos alegados de escolha do curso superior não são raros no contexto universitário. Existem muitos jovens que, ainda que estejam matriculados em cursos bem conceituados ou tradicionais, ou considerados com melhor empregabilidade, como os áreas tecnológicas por exemplo, não se identificam com o curso, referem ter escolhido por acaso, um acontecimento fortuito e sem relação direta a um plano pessoal de realização presente ou futura. Esta escolha, percebida como obra do acaso, mostra ser um acontecimento sem grande importância revelando um acadêmico perdido, candidato à evasão no campo da tecnologia. Os motivos da escolha estão situados nas determinações sociais do tempo histórico, e, portanto, são indissociáveis das percepções dos sujeitos e das relações de trabalho e das redes relações sociais que se constituem no ambiente universitário, expressam seus interesses de classe historicamente antagônicos.

Conclusões

Neste grupo pesquisado observa-se uma necessidade de investigar mais profundamente as relações entre os motivos da escolha profissional e sua relação com a área tecnológica como área de eleição, considerando as mudanças no mercado de trabalho que ocorrem a reestruturação produtiva a que se refletir sobre a necessidade de reestruturar também a universidade.

Muito embora a disposição do recurso metodológico e uso do questionário enquanto instrumento de pesquisa tenha suas limitações quanto ao acesso direto à fala dos jovens, pode-se observar, no campo das perguntas abertas, reflexões sobre a escolha profissional que demonstram diferenciações entre os grupos distintos de homens e mulheres.

Outro ponto importante a ser levantado é que a pesquisa aponta para um diferencial na escolha profissional das mulheres na área tecnológica. A duração do curso, a segurança percebida, a mobilidade, a facilidade de acesso à universidade e a possibilidade de permanência na universidade são fatores

que influenciam sobre o gênero. Assim programas de integração e de acolhimento das mulheres, políticas promotoras de igualdade de gênero devem direcionam o ensino superior, facilitando não só o acesso das mulheres a carreiras historicamente masculina, mas principalmente contribuindo para a facilitação da permanência da mulher no curso escolhido.

A pesquisa apontou na discussão as relações entre a área tecnológica, o mercado de trabalho, a acessibilidade e a influência da família; entre outros elementos. Observa-se nos estudos sobre a carreira na área da engenharia que o fenômeno da evasão na área tecnológica está relacionado por um lado com uma formação básica deficitária e, por outro lado, o abandono da carreira se relaciona com a baixa competência da formação profissional. O mercado de trabalho encontra-se sempre deficitário de engenheiros e sem perspectiva de mudança no fomento da inovação tecnológica que o país necessita.

Existem contradições nos motivos alegados na escolha dos jovens pela carreira nas engenharias. Os motivos subjetivos se encontram relacionados com o desempenho do aluno em disciplinas com matemática e física, aptidão e gosto pela área tecnológica, capacidade de criar, de engenhar, no entanto, também se relacionam com perspectivas de mercado de trabalho e remuneração, possibilidade de ganhos futuros.

As falas dos alunos demonstram motivos da escolha que muitas vezes estão implicadas orientação profissional de outros sujeitos significativos e sofrem sobretudo a influência da família, de professores e de seus pares. Todos estes elementos demonstram que a subjetividade relaciona o pensamento, a imaginação e a emoção associados às vivências anteriores. Assim, a memória histórica de cada vida individual e sua vivência relacionada à área tecnológica também direcionam as carreiras. As categorias empíricas permitiram evidenciar as mediações de valores e de expectativas dos jovens em relação à carreira na área tecnológica. Deste modo, as percepções desenvolvidas pelo jovem em torno das profissões e do mundo do trabalho, representam um potencial de confiança na área tecnológica como aquela área que pode oferecer maiores possibilidades de sucesso na carreira.

Os dados coletados sobre a escolha deste grupo de alunos de diferentes cursos de engenharia nos permitem apontar para a importância de uma instituição que tem como foco a área da tecnologia, levar em consideração os motivos alegados pelos jovens em questão como uma forma de prevenir a evasão dos cursos superiores. Estes dados podem favorecer o desenvolvimento de projetos de orientação profissional e de planejamento de carreira na Universidade assim como preparo para o ingresso no mundo do trabalho, buscando uma maior adesão ao curso e consequente diminuição dos índices de evasão (Dias & Soares, 2012).

Ao se questionar os alunos sobre os motivos para a escolha profissional na área tecnológica também se promove uma reflexão sobre o que os trouxe à rotina universitária, o que, e, como consequência, se pode favorecer o planejamento de carreira e a adesão aos cursos superiores nas engenharias. Nos motivos relacionados como a área profissional foi possível perceber a

importância do planejamento de carreira e do preparo dos jovens para o acesso ao mundo do trabalho.

A relação entre a universidade e o mercado de trabalho também evidencia a necessidade de relação entre o saber e o fazer na área tecnológica que pode ser outro elemento influenciador das decisões futuras dos jovens. Assim o acesso os estágios e as experiências práticas da vida profissional obtidas no ambiente universitário podem ser facilitadoras no direcionamento das escolhas.

Quanto ao mercado de trabalho, as percepções dos alunos revelaram-se alinhadas às suas expectativas profissionais futuras. A percepção do mercado de trabalho da área tecnológica significa um atrativo aos jovens, uma vez que esta área é associada a melhor remuneração e maior empregabilidade. Independente de analisar se o mercado de trabalho como percebido é uma realidade ou somente uma fantasia, ele impacta na subjetividade dos sujeitos que escolhem.

Existe uma cultura no país de que o acesso ao ensino superior basta para que o sujeito consiga se inserir no campo de atuação profissional escolhido. No entanto, para favorecer o desenvolvimento satisfatório da carreira dos alunos, as instituições de ensino devem propor formas de acompanhá-los desde o ingresso no curso superior, passando pela fase dos estágios e diferentes mecanismos de inserção profissional até o momento da transição escola-trabalho (Sousa et al., 2013; Vieira, Caires, & Coimbra, 2011).

A orientação profissional, uma prática consolidada em algumas instituições de ensino superior públicas, poderia ser utilizada para o contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em todos os seus treze campi, com práticas de pesquisa e intervenção no contexto universitários capazes de auxiliar os jovens no seu planejamento de carreira.

A necessidade de políticas públicas voltadas para a implementação de processos de orientação profissional ao longo da graduação pode contribuir para uma maior adesão ao curso. Uma vez que a escolha consciente de uma carreira profissional resulte de um bom planejamento de carreira, espera-se também que resulte em maior satisfação pessoal futuramente.

A importância dos serviços de acolhimento, acompanhamento e orientação dos jovens no contexto universitário, permitam fornecer apoio psicológico ao jovem no momento da escolha profissional conforme seus interesses e aptidões, e não apenas movidas somente por interesses mercadológicos ou centrados na expectativa de um retorno financeiro que é incerto. Para que o estudante universitário tenha a capacidade de planejar seu ingresso profissional é fundamental o apoio da Orientação profissional. Portanto "há um consenso claro do papel chave que joga a Orientação altamente qualificada, como apoio para a aprendizagem permanente, a gestão profissional e o acesso aos objetivos pessoais (CEDEFOP, 2009, p.1)".

Na relação entre educação e trabalho, depara-se com o formar para o trabalho e ao mesmo tempo a possibilidade do sujeito vivenciar a ausência deste trabalho, formar para o exercício da profissão e observar o abandono das carreiras, requer que a instituição formadora reveja o seu papel na

orientação profissional dos seus alunos. Na relação entre as motivações do aluno que escolhe o curso na área tecnológica e as possibilidades de carreira que efetivamente se apresentam a universidade tem um papel fundamental de contribuir com a inserção no mercado de trabalho, instrumentalizando os alunos para que estes realizem os seus interesses de carreira, o que implica em buscar a satisfação de suas motivações de mudar o mundo o que implica em formar o sujeito com valores, com criatividade e com autonomia. Para que pensemos na possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e solidária, onde o tempo de vida não seja somente o tempo dedicado ao trabalho, mas o tempo da realização do próprio ser. ■

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. G. G. de, & Pinho, L. V. de. (2008). *Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional*. Psicologia Clínica, 20(2), 173–184. *http://doi.org/10.1590/S0103-56652008000200013*

Alvarado, R., Marchetti, N., Villalón, M., Hirmas, M., & Pastorino, M. S. (2009). *Adaptación y análisis psicométrico de un cuestionario para evaluar riesgos psicosociales en el trabajo en Chile : versión media del CoPsoQ*. Revista Chilena de Salud Pública, 13(January), 7–16. *http://doi.org/10.5354/0717-3652.2009.652*

Antunes, R. (2006) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo.

Bartalotti, O., & Menezes-Filho, N. (2007). *A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens*. Economia Aplicada, 487–505. Disponível em: *http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502007000400002&lang=pt*

CEDEFOP (2009) *Professionalising carrer guidance: practitioner competence anda qualificacion routes in Europe*. (Vol. 164) Luxembourg : Publicacions Office of the European Union.

Confederação Nacional da Indústria (CNI), (2014), Retrived from: *http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2014/04/apenas-42-dos-engenheiros-brasileiros-atuam-na-area-em-que-se-formam/*

Dias, M.S.D.L., Soares, D.H.P. (2012) *A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários*, Psicologia: Ciência E Profissão, 32(2), 272–283. *http://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200002*

Ehrlich, I. E., de Castro, F., & Soares, D. H. P. (2000). *Orientação Profissional: liberdade e determinantes da escolha profissional*. Revista de Ciências Humanas, (28), 61-79.

Feenberg, A.(1991) *Critical Theory of Tecnology*. New York: Oxford University Press.

Ferretti, C. J., & Silva Júnior, J. R. (2000). *Educação profissional numa sociedade sem empregos*. Cadernos de Pesquisa, (109), 43–66. *http://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100003*

Flick, U. (2009) *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3a. Edição. Porto Alegre: Artmed.

Geraldo de Castro, B. (2013). *Performances de gênero no setor de tecnologia da informação: estratégias de mulheres em um universo de trabalho dominado por homens*. Seminário Internacional Fazendo Gênero. (Anais Eletrônicos), 10, 2179–510.

González Rey, F. L. (2000). *El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski*. Educação & Sociedade, 21(71), 132–148. *http://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006*

González Rey, F.(2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learnig. São Paulo

González Rey, F. (2009). *La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación : las bases para la subjetividad*. Actualidades Investigativas En Educación, 9(Especial), 1–24. Retrieved from *http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104701*

González Rey, F. (2011). *Lenguaje, sentido y subjetividad: Yendo más allá del lenguaje y el comportamiento*, 32(3), 345–357. *http://doi.org/10.1174/021093911797898538*

Li, D. L., (2016) *O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil* - Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo.

Lins, L. M., Salerno, M. S., Araújo, B. C., Gomes, L. A. V., Nascimento, P. A. M., & Toledo, D. (2014). *Escassez de engenheiros no Brasil? uma proposta de sistematização do debate*. Novos estudos CEBRAP, (98), 43-67.

Manhães, L. M. B., Cruz, S. M. S. da, Costa, R. J. M., Zavaleta, J., & Zimbrão, G. (2011). *Previsão de Estudantes com Risco de Evasão Utilizando Técnicas de Mineração de Dados*. Anais Do XXII SBIE - XVII WIE, 150–159.

Mello, F. A. (2002) *O desafio da escolha profissional*. São Paulo: Papirus, 240 p.

Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., Soares, D. H. P. (2004). *A orientação profissional no contexto da educação e trabalho*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(2), 31-52. Acessado em 04 de dezembro de 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&tlng=pt*.

Moura, R. R. de & Possato, S. (2012). *As dificuldades de inserção no mercado de trabalho e suas repercussões na vida dos jovens: apontamentos a partir de uma experiência em comunidade periférica de Ponta Grossa-PR*. Revista Eleuthera, 7, 193-220.

Peixoto, C., Prado, C. H. D. O., Rodrigues, C. P., Cheda, J. N. D., Da Mota, L. B. T., & Veras, A. B. (2010). *Impacto do perfil clínico e sociodemográfico na adesão ao tratamento de pacientes de um centro de atenção psicossocial a usuários de álcool e drogas (CAPSad)*. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 59(4), 317–321. *http://doi.org/10.1590/S0047-20852010000400008*

Ribeiro, M. A. (2003). *Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1/2), 141-151.

Rosemberg, F. (2001). *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*. Estudos Feministas, 9(2), 515–40. *http://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011*

Santana Vega, L. (2009) *Orientación Educativa e intervención psicopedagogica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profissionales.* Madrid: Pirámide, 3a.Edición.

Scandura, T. A., & Lankau, M. J. (1997). *Relationships of gender , family responsibility and ˜ exible work hours to organizational commitment and job satisfaction,* 18(June 1995), 377–391.

Schwartz, J., Casagrande, L. S., Leszczynski, S. A. C., Carvalho, M. G. D. (2006). *Mulheres na informática: quais foram as pioneiras.* Cadernos Pagu, 27(1), 255-278.

Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto.* São Paulo, SP: Summus.

Sousa, H. de, Frozzi, D., & Bardagi, M. P. (2013). *Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego.* Psicologia: Ciência E Profissão, 33(4), 918–933. *http://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400011*

Tolfo, S. da R., & Piccinini, V. (2007). *Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros.* Psicologia & Sociedade, 19, 39–46. *http://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400007*

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

RELAÇÕES ENTRE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE GRADUAÇÃO E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

Milena Carolina Fiorini[1], Marúcia Patta Bardagi[2]

Introdução

O ingresso na universidade geralmente é acompanhado por muitas expectativas e demanda diferentes responsabilidades por parte dos estudantes, como a busca por uma identidade profissional e a adequação a um novo contexto. A confrontação com a realidade acadêmica, aliada às características individuais dos universitários, pode gerar satisfação ou insatisfação com o curso. A satisfação, segundo Ramos et al. (2016), é um processo dinâmico, que envolve a percepção do valor da experiência subjetiva do aluno durante a sua trajetória acadêmica.

A satisfação com o curso associa-se positivamente com a identificação pessoal em relação à área de atuação, bem como às condições do próprio curso e da instituição (Bardagi & Hutz, 2010; Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003). Algumas pesquisas brasileiras têm apontado que o nível de satisfação com o curso tende a diminuir com o avanço das etapas da graduação (Bardagi

[1] Psicóloga (CRP 12/08720); metre e doutoranda em Psicologia(UFSC); especialista em Psicologia Sistêmica (Familiare Instituto Sistêmico); Professional & Self Coaching - IBC (Instituto Brasileiro de Coaching). Atua na área de gestão de pessoas e na área clínica, com atendimento psicoterapêutico individual, conjugal e familiar. *milenacf.psicologa@gmail.com*

[2] Psicóloga, mestre e doutora em psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC e coordenadora do LIOP (Laboratório de Informação e Orientação Profissional). Possui experiência nas áreas de Avaliação Psicológica, Orientação de Carreira e Psicologia Organizacional. *marucia.bardagi@gmail.com*

& Hutz, 2010; Melo & Borges, 2007; Ogushi & Bardagi, 2015; Oliveira & Dela Coleta, 2008; Pasquini, Santos, Pascual, Suppion & Tambosi Filho, 2012; Silva & Teixeira, 2013; Teixeira & Gomes, 2004). Esse fato vem sendo associado por pesquisadores nacionais à dificuldade de relacionamento com os professores e à forma de atuação dos docentes em sala de aula (Ferreira, Santos, & Costa, 2016; Rodrigues & Liberato, 2016); além da visão dos universitários no que diz respeito à reputação da instituição de ensino no mercado de trabalho e às oportunidades que a universidade oferece para o desenvolvimento de carreira (Veludo de Oliveira, Alvarez, Oliveira, &Vidigal, 2013).

Estudos internacionais pontuam, também, que a satisfação com o curso atua como variável mediadora do processo de integração social e acadêmica dos alunos (Chan & Mai; 2015, Napoli & Wortman, 1998; Pike, 1991), afirmando que o enfrentamento dos desafios da vivência universitária exige capacidade de adaptação por parte dos universitários. Nesse contexto, o desenvolvimento de adaptabilidade de carreira durante o período acadêmico parece ser um importante recurso, à medida que contempla a prontidão das pessoas para lidar tanto com tarefas atuais e iminentes do desenvolvimento de carreira, como com transições ocupacionais e possíveis traumas pessoais (Savickas, 2013). Sousa, Bardagi e Nunes (2013) concordam com essa premissa, ao afirmarem que a adaptação acadêmica e a adaptabilidade de carreira relacionam-se positivamente e são fundamentais para que os estudantes cheguem ao final do curso de graduação.

Embora a relação entre satisfação com o curso e adaptabilidade de carreira ainda seja pouco explorada pela literatura científica, os resultados das investigações de Duffy, Douglass e Autin (2015), bem como de Ambiel, Hernández e Martins (2016), apresentaram relações entre as duas variáveis. Com base nessas informações, parte-se do pressuposto que a adaptabilidade pode colaborar para uma adaptação mais satisfatória à graduação e, por conseguinte, tende a gerar maior nível de satisfação com o curso escolhido.

Além da probabilidade de menor comprometimento com as metas acadêmicas e diminuição da qualidade de vida (Bardagi & Hutz, 2010), uma das principais consequências da insatisfação com o curso pode ser considerada a evasão acadêmica, caracterizada pela saída do estudante de seu curso de origem, sem concluí-lo (Ambiel et al, 2016; Bardagi & Hutz, 2010; Bardagi et al., 2003). O desenvolvimento de adaptabilidade de carreira, por outro lado, pode contribuir de forma positiva para a continuidade no curso (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Duffy et al., 2015).

Com base nesse panorama, o objetivo principal da pesquisa foi analisar as relações entre satisfação com o curso de graduação e adaptabilidade de carreira de universitários brasileiros. Como objetivo secundário, buscou-se identificar associações entre a satisfação com o curso, a faixa etária, o sexo e a etapa do curso dos participantes. A hipótese central da pesquisa foi a seguinte: 1. Níveis mais elevados de satisfação com o curso associam-se com maiores índices de adaptabilidade de carreira. As hipóteses secundárias foram: 2. Não há diferenças significativas entre homens e mulheres, no que diz respeito ao nível de satisfação com o curso; 3. Quanto maior a

faixa etária, mais elevado o nível de satisfação com o curso; e 4. Quanto mais avançada a etapa do curso, menor o nível de satisfação.

A importância desta pesquisa pauta-se na necessidade de identificar se a adaptabilidade de carreira pode representar um fator de fortalecimento da satisfação dos estudantes universitários ao longo de sua trajetória acadêmica, a fim de evitar consequências negativas, a exemplo da evasão acadêmica. Compreender essa interface é fundamental para identificar e implantar estratégias de gestão universitária, que venham a tornar o cenário acadêmico mais satisfatório na visão dos estudantes.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 800 estudantes de 70 cursos de graduação de universidades brasileiras, de ambos os sexos, com idades entre 18 e 35 anos. A idade média foi de 22,7 anos (DP=3,92) e houve prevalência de participantes do sexo feminino (66%).

Instrumentos

a) Questionário sociodemográfico: contemplou dados pessoais e acadêmicos, além de uma pergunta de múltipla escolha para avaliar o nível de satisfação com o curso, com as seguintes opções: 1 Insatisfeito; 2.Pouco satisfeito; 3. Satisfeito; e 4. Muito satisfeito;

b) Escala de Adaptabilidade de Carreira – EAC (CAAS - *Career Adapt-Abilities Scale*) (Savickas & Porfeli, 2012; validado para o Brasil por Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012): o instrumento original foi desenvolvido por um conjunto de pesquisadores de 18 países, nos Estados Unidos (Savickas & Porfeli, 2012). A escala é subdividida em quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança. A primeira dimensão (preocupação) reflete a orientação positiva em relação ao futuro da carreira, ou seja, à capacidade para planejar o futuro profissional e preparar-se para os desafios da trajetória de carreira. A segunda dimensão (controle) refere-se à habilidade para controlar as tentativas de preparação para o futuro profissional, envolvendo responsabilidade, esforço, autodisciplina e persistência. A terceira dimensão (curiosidade) relaciona-se à capacidade para explorar a si mesmo e a possíveis futuros cenários de carreira. A quarta dimensão (confiança) denota a disposição para implementar os planos profissionais (Savickas & Porfeli, 2012).

A validação no Brasil (Teixeira et al., 2012) apresentou resultados de consistência interna entre bom e excelente: 0,77 (preocupação); 0,76 (controle); 0,81 (curiosidade); 0,82 (confiança); e 0,91 (escala total). Nesta pesquisa, o *Alfa de Cronbach* foi de 0,92 (escala total); 0,84 (preocupação); 0,79 (curiosidade); e 0,83; e 0,85 (confiança).

Procedimentos e considerações éticas

Os dados foram coletados de forma online, por meio de protocolo

elaborado na plataforma Google Docs. Anteriormente ao acesso ao questionário sociodemográfico e à Escala de Adaptabilidade de Carreira, os participantes do estudo consentiram com os termos estabelecidos no TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O trabalho foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com número de parecer 1.556.427. Os procedimentos empregados seguiram a Resolução 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012), que dispõe das regras sobre pesquisa com Seres Humanos nas Ciências Humanas e Sociais. A participação dos sujeitos foi voluntária e respaldada pela garantia de seu anonimato, e todos os interessados receberam o relatório final do estudo, via e-mail.

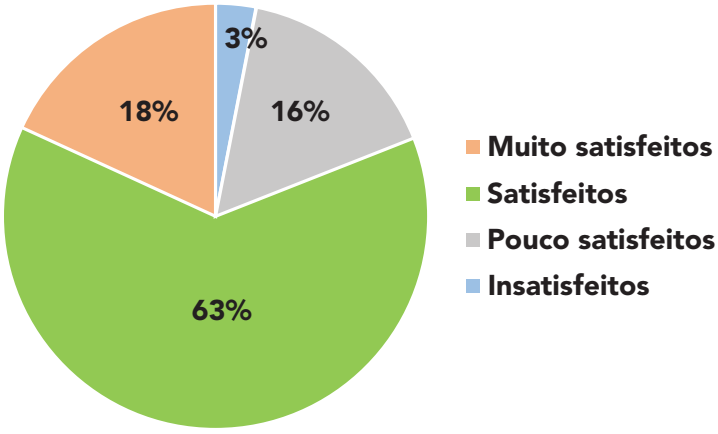
Análise dos dados

A análise dos dados foi efetuada por meio de procedimentos estatísticos inferenciais, com apoio do SPSS - *Statistical Package of Social Sciences*. Inicialmente, verificou-se o índice de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) do instrumento utilizado e as médias e desvios-padrão da adaptabilidade de carreira. Posteriormente, foi empregada a análise de variância (ANOVA) para testar a hipótese principal do estudo. A fim de verificar a validade das hipóteses secundárias, foram utilizados testes qui-quadrado.

Resultados

A Figura 1 (Níveis de satisfação com o curso de graduação) ilustra que grande parte dos participantes (503; 63%) relataram estar 'satisfeitos' com seu curso; 144 (18%) mostraram-se 'muito satisfeitos'; 128 (16%) descreveram-se como 'pouco satisfeitos'; e somente 23 universitários (3%) enquadraram-se na categoria 'insatisfeitos'.

FIGURA 1
Níveis de satisfação com o curso de graduação



Os resultados da análise de variância (ANOVA) apontaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias da variável adaptabilidade de carreira total, comparando-se os grupos de alunos, de acordo com nível de satisfação com o curso de graduação [F(3, 797)=21,37; p<0,00]. Os universitários que se identificaram com as opções 'muito satisfeitos' (M=97; DP=12,4) ou 'satisfeitos'(M=92,5; DP=13,4) com o curso pontuaram índices mais elevados e adaptabilidade de carreira do que os poucos satisfeitos (M=84; DP=17,5) e insatisfeitos (M=84,8; DP=19,7). Considerando-se cada uma das dimensões da adaptabilidade de carreira em relação ao nível de satisfação com o curso, o resultado obtido por meio da ANOVA também foi estatisticamente significativo, na mesma direção: preocupação [F(3, 797)= 15,63; p<0,00], controle [F(3, 797)= 18,69; p<0,00], curiosidade [F(3, 797)= 8,85; p<0,00] e confiança [F(3, 797)= 14,45; p<0,00]. Esses dados sugerem confirmação da hipótese central desta pesquisa (1), que previa maiores níveis de adaptabilidade de carreira entre os estudantes que se mostrassem mais satisfeitos com seu curso de graduação.

Já os testes qui-quadrados, realizados para verificar possíveis associações entre o nível de satisfação com o curso e as variáveis sexo (χ^2= 2,67; gl=3; p<0,44) e faixa etária dos estudantes (χ^2= 10,00; gl=6; p<0,12) não apresentaram resultados estatisticamente significativos. De acordo com esses dados, a hipótese (2) que presumia ausência de diferenças significativas nos níveis de satisfação com o curso entre homens e mulheres também foi corroborada. Já a hipótese (3), que conjecturava maiores níveis de satisfação entre os estudantes com faixa etária mais avançada, não foi confirmada.

Por outro lado, observou-se resultado estatisticamente significativo comparando-se o nível de satisfação com o curso e a etapa do curso (χ^2=15,23; gl=6; p<0,01). Os participantes das etapas iniciais do curso, com maior frequência do que os demais, se consideraram 'muito satisfeitos'; em contraponto aos alunos de etapas finais do curso, que se declararam 'insatisfeitos" com maior frequência do que os demais. Portanto, houve ratificação da hipótese (4) que previa níveis menores de satisfação com o curso entre os alunos das finais da graduação.

Discussão

O principal objetivo deste estudo foi analisar as relações entre satisfação com o curso de graduação e adaptabilidade de carreira de universitários brasileiros. Constatou-se associação positiva entre os dois construtos, em conformidade com os resultados obtidos por Ambiel et al., (2016) e Duffy et al. (2015). Cita-se, ainda, a observação de Chan e Mai (2015), que consideram a satisfação com o curso como um reflexo comportamental de adaptação, que tende a impulsionar o planejamento e a exploração profissional.

Dentre os resultados mais interessantes desta pesquisa, destaca-se o fato dos alunos nas fases iniciais da graduação mostrarem-se mais satisfeitos com o curso, se comparados aos de fases intermediárias e finais, em consonância com as conclusões de outros estudos brasileiros (Melo & Borges,

2007; Ogushi & Bardagi, 2015; Oliveira & Dela Coleta, 2008; Pasquini et al., 2012; Silva & Teixeira, 2013; Teixeira & Gomes, 2004). Em relação aos possíveis motivos que venham a explicar esse resultado, tem sido consenso entre esses pesquisadores que as fases finais da vivência acadêmica geralmente são acompanhadas por sentimentos de preocupação, devido à dificuldade crescente de entrada no mercado de trabalho após a formação. Soma-se a isso as diferenças contextuais evidentes entre as fases iniciais do curso universitário, se comparadas às finais, tendo em vista que os primeiros períodos costumam ser caracterizados pela exaltação frente à conquista do vestibular e pelas expectativas relativas à vida universitária. Já a partir das fases intermediárias, os estudantes podem se decepcionar com o curso, com os professores ou com a instituição (Ogushi & Bardagi, 2015). Além das questões intrínsecas ao funcionamento da universidade, alguns estudantes de graduação também apresentam maior dificuldade de adaptação às responsabilidades acadêmicas, o que pode gerar angústia e consequente insatisfação (Bardagi & Albanaes, 2015; Ogushi & Bardagi, 2015; Santos & Almeida, 2002). Reafirma-se, dessa forma, o desenvolvimento de adaptabilidade de carreira com um recurso importante para enfrentar os desafios da realidade universitária.

Ressalta-se, ainda, que não foram verificadas associações entre o nível de satisfação com o curso, o sexo e a faixa etária dos participantes. Aliando-se esses achados ao aumento da insatisfação dos alunos do decorrer das etapas de graduação, considera-se que a satisfação parece ter uma ligação mais forte com os aspectos contextuais da experiência acadêmica do que necessariamente com a idade cronológica e o sexo (Bardagi et al., 2003). Nesse sentido, investigações brasileiras recentes apontam o relacionamento com os professores, bem como as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes com fatores de impacto no desenvolvimento de satisfação com o curso (Ferreira et al., 2016; Rodrigues & Liberato, 2016).

É importante pontuar que a aquisição de adaptabilidade de carreira por parte do público universitário tem sido positivamente associada ao envolvimento em atividades acadêmicas e extracurriculares, como experiências de estágio (Silva, 2010; Silva & Teixeira, 2013; Silva & Gamboa, 2014) e de trabalho (Monteiro & Almeida, 2015; Saldanha, 2013). Portanto, presume-se que a participação nessas atividades também venha a contribuir para o autoconhecimento e para a exploração da profissão por parte dos universitários, e consequentemente para identificar com maior clareza os fatores que geram satisfação com o curso. Associações positivas entre satisfação com o curso e envolvimento em atividades extracurriculares já foram identificadas por alguns autores (Bardagi et al., 2003; Bardagi, Lassance, Paradiso, & Menezes, 2005; Bardagi & Hutz, 2010). No entanto, os resultados de Ramos et al. (2016) sugeriram menores índices de satisfação com o curso entre os alunos que além de estudar, tinham um trabalho fixo. Essa interface merece, portanto, maior exploração científica.

Considerações finais

A análise dos resultados obtidos por meio deste estudo reflete a importância do desenvolvimento de adaptabilidade de carreira durante o período universitário como uma ferramenta para estimular a satisfação com o curso. Entende-se que os estudantes com maiores recursos de adaptabilidade à carreira conseguem se adequar com maior facilidade às responsabilidades acadêmicas e ao meio social da universidade, e tendem a enfrentar com maior prontidão os desafios e mudanças profissionais durante a trajetória universitária. A aquisição dessas habilidades possivelmente os torne também mais satisfeitos com seu curso de graduação.

Ao integrar os dados encontrados nesta pesquisa com outras investigações que abordam a temática da satisfação com o curso, percebe-se que a satisfação geralmente relaciona-se ao contexto da universidade, ou seja, à avaliação em relação à atuação dos docentes e às oportunidades que a universidade oferece, tanto em termos de atividades extracurriculares quando em fornecimento de oportunidades de entrada no mercado de trabalho. Nesse sentido, as informações aqui destacadas podem contribuir para que as áreas de gestão das universidades elaborem estratégias de ensino alinhadas às necessidades dos alunos, a fim de evitar que a insatisfação com o curso continue a aumentar no decorrer da graduação. Como sugestões, programas de integração à academia para os universitários, ampliação das possibilidades de desenvolvimento de atividades extracurriculares, bem como oferta de serviços de aconselhamento de carreira, podem ser alternativas interessantes. A sistematização da avaliação de processos de ensino e aprendizagem, além da implantação de programas de capacitação para professores também podem colaborar para a melhoria dos índices de satisfação dos estudantes ao longo do curso. Todas essas ações também tendem a ampliar a adaptabilidade dos alunos e evitar a evasão acadêmica.

Como limitações desta pesquisa, menciona-se que o método empregado (quantitativo) não abarca a análise dos dados em profundidade. Portanto, novas investigações que venham a tratar da relação entre adaptabilidade de carreira e satisfação com o curso podem empregar métodos qualitativos e mistos. Estudos longitudinais também trariam informações bastante relevantes, tendo em vista a diminuição progressiva da satisfação com o curso, retratada por vários pesquisadores brasileiros. Pontua-se, ainda, que o público participante deste estudo representa um recorte da realidade nacional, dado que a maioria dos universitários pertence à região sul do Brasil, que contém especificidades culturais e socioeconômicas que provavelmente impactam nos fenômenos aqui abordados. Dessa forma, a exploração científica referente à satisfação com o curso, assim como a sua conexão com a adaptabilidade de carreira, pode ser realizada com graduandos de diferentes regiões e níveis socioculturais. ■

REFERÊNCIAS

Ambiel, R., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016). *Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior.* Psicología desde el Caribe,33(2), 158-168.

Ambiel, R., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). *Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários.* Psico, 47(4), 288-297.

Bardagi, M., & Albanaes, P. (2015). *Adaptabilidade e personalidade em universitários ingressantes.* Revista PSICOLOGIA, 29 (1), 35-44.

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., L., Lassance, M. C.P., & Paradiso, A. C. (2003). *Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1-2), 153-166.

Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C.; & Menezes, I. A. (2005). *Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos.* Psicologia Escolar e Educacional,10(1), 69-82.

Chan, S. H. J., & Mai, X. (2015). *The relation of career adaptability to satisfaction and turnover intentions.* Journal of Vocational Behavior, 89, 130- 139.

Conselho Nacional de Saúde.*Resolução n° 466/2012.* Disponível em: <*http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf*>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). *Career adaptability and academic satisfaction: examining work volition and self-efficacy as mediators.* Journal of Vocational Behavior, 90, 46-54

Ferreira, L. M., Santos, V. M., Costa, A. L. (2016). *Avaliação da satisfação de formandos de um curso de graduação em administração de uma faculdade pública paulista.* Revista de Graduação da USP, 1(2), 31-42.

Melo, S. L., & Borges, L. O. (2007). *A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem.* Psicologia Ciência e Profissão, 27(3), 376-395.

Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). *The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students.* Journal of Vocational Behavior, 91,106–112.

Napoli, A. R. & Wortman, P. M. (1998). *Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students.* Research in Higher Education, 39 (4), 419-455.

Ogushi, M. M. P., & Bardagi, M. P. (2015). *Reflexões sobre a relação estudante-universidade a partir de uma experiência de atendimento em orientação profissional.* Extensio UFSC: Revista Eletrônica de Extensão, 12(19), 33-50.

Oliveira, M. C., & Dela Coleta, M. F. (2008). *Adaptação e validação da escala combinada de atitudes da maturidade de carreira (CDA): versão para estudantes universitários.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(2), 45-65.

Pasquini, E. S., Santos, M., Pascual, J. V. I., Suppion, K., & Tambosi Filho, E. (2012). *Avaliação dos Cursos de ensino superior através da ótica discente de satisfação/insatisfação.* Revista da Faculdade de Administração e Economia,3(2), 147-165.

Pike, G. R. (1991). *The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Student's Grades and Satisfaction.* Research in Higher Education, 32(1), 15-30.

Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2016). *Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem.* Texto & Contexto – Enfermagem, 24(4), 1-6.

Rodrigues, A. S. S., & Liberato, G. B. (2016). *Fatores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica.* Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, 10(2), 18-33.

Saldanha. M. B. C. (2013). *Adaptabilidade de carreira em trabalhadores-estudantes do ensino superior.* Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Santos, L., & Almeida, L. S. (2002). *Vivências e rendimento académicos: A integração dos alunos na Universidade.* In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 127-136). Guimarães: Universidade do Minho.

Savickas, M. L. (2013). *The theory and practice of career construction.* In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counselling: Putting theory and research to work (2ª. edição, pp. 147-183). Hoboken: Wiley.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries.* Journal of Vocational Behavior, 80, 661–673.

Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: a transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho.* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Silva, C.S. C., & Gamboa, V. (2014). *O impacto do estágio na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino profissional.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15(2), 105-114.

Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). *Experiências de estágio: contribuições para a transição universidade-trabalho.* Paideia, 54(23), 103-112.

Sousa, H. D., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. D. S. (2013). *Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas.* Avaliação Psicológica, 12(2), 253-261

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality.* Journal of Vocational Behavior, 80(3), 680-685.

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(1), 47-62.

Veludo de Oliveira, T. M., Alvarez, M. E. B., Oliveira, M. J., &Vidigal, P. R. (2013). *Empregabilidade e seus antecedentes para conquista da vaga de estágio por universitários.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(1), 47-59.

PERCEPÇÃO DO FUNCIONAMENTO FAMILIAR, DIFERENCIAÇÃO DO *SELF* E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Milena Carolina Fiorini[1], Marúcia Patta Bardagi[2]

Introdução

A influência da família no desenvolvimento de carreira vem sendo explorada sob diferentes perspectivas e já é consolidada pela literatura científica (Whiston & Keller, 2004). Porém, quando se trata do embasamento na teoria familiar sistêmica, as primeiras pesquisas iniciaram somente na década de 1980. A compreensão de família, sob o ponto de vista sistêmico, representa um sistema de interdependência mútua entre os membros e encontra-se em contínuo desenvolvimento, à medida que passa por estágios que demandam constantes reestruturações (Carter & McGoldrick, 1995). O funcionamento familiar refere-se aos padrões de comportamento estabelecidos pela família e envolve rituais, mitos, regras e mecanismos de comunicação. Uma família é considerada saudável quando consegue ser flexível e adaptar-se às mudanças intrínsecas ao ciclo vital (Minuchin, 1982).

Dentre os modelos de avaliação do funcionamento familiar, o modelo circumplexo do sistema conjugal e familiar (Olson & Gorall, 2006) costuma ser

[1] Psicóloga (CRP 12/08720); mestre e doutoranda em Psicologia(UFSC); especialista em Psicologia Sistêmica (Familiare Instituto Sistêmico). Atua na área de gestão de pessoas e na área clínica, com atendimento psicoterapêutico individual, conjugal e familiar. *milenacf.psicologa@gmail.com*

[2] Psicóloga, mestre e doutora em psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Tem experiência nas áreas de Avaliação Psicológica, Orientação de Carreira e Psicologia Organizacional. *marucia.bardagi@gmail.com*

bastante utilizado em investigações científicas, pois integra quatro dimensões consideradas importantes tanto em pesquisas científicas e na prática clínica com famílias: coesão, flexibilidade, comunicação e satisfação. A partir da integração dessas dimensões, Olson e Gorall (2006) categorizam o funcionamento familiar em seis tipologias, desde a mais saudável até a menos funcional: 1. Famílias equilibradas: determinadas pelo equilíbrio entre proximidade emocional e flexibilidade diante de mudanças; 2. Rigidamente equilibradas: denotam nível alto de proximidade entre os membros e disposição razoável para mudanças, porém com certa rigidez; 3. Medianas: caracterizadas pela integração relativamente saudável entre os membros, com equilíbrio entre todas as dimensões; 4. Flexivelmente equilibradas: possuem baixa coesão entre os membros, porém com alta flexibilidade; 5. Caoticamente desligadas: definidas pela falta de proximidade emocional e dificuldade para lidar com mudanças; e 6. Desequilibradas: descritas como aquelas com menor nível de funcionalidade, dado que apresenta características de todas as dimensões negativas.

Quando se avalia o papel da família no desenvolvimento de carreira de estudantes universitários_ público alvo deste estudo _ é fundamental pontuar que o período acadêmico geralmente faz parte do momento do ciclo de vida denominado adultez jovem. Essa fase é caracterizada pelo processo de diferenciação do *self* por parte do jovem adulto, que corresponde à capacidade para adquirir equilíbrio entre funcionamento emocional, intelectual, intimidade e autonomia nas relações (Bowen, 1978). Uma das principais tarefas intrínsecas à adultez jovem trata-se do estabelecimento de objetivos iniciais da carreira, de modo que a aquisição de habilidades profissionais e o planejamento da carreira representam indícios de um processo satisfatório de diferenciação (Aylmer, 1995).

Diante da crescente flexibilização e imprevisibilidade do mundo do trabalho, um conceito que vem assumindo representatividade crescente no campo de desenvolvimento de carreira refere-se à adaptabilidade de carreira, definida como um processo psicossocial que contempla a prontidão e os recursos do sujeito para lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento profissional, transições ocupacionais e traumas pessoais (Savickas, 2013). O período acadêmico costuma ser associado à necessidade de adequação a um novo contexto, ao aumento de responsabilidades e à construção da identidade profissional (Almeida & Soares, 2003), de modo que o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira por parte dos graduandos parece ser bastante relevante para o enfrentamento desses desafios.

A relação entre os três construtos aqui explicitados _ funcionamento familiar, diferenciação do *self* e adaptabilidade de carreira _ ainda é pouco explorada pela literatura científica, porém alguns estudos têm confirmado o pressuposto de Bowen (1978) de que o funcionamento familiar saudável, caracterizado por altos índices de comunicação e satisfação familiares, se correlaciona positivamente a níveis elevados de diferenciação do *self* (Chung & Gale, 2008; Kim et al., 2014; Kim et al., 2015). Outras pesquisas apontam que o processo de diferenciação do *self* associa-se positivamente a algumas

variáveis do desenvolvimento de carreira, como tomada de decisão profissional (Larson & Wilson, 1998) e formação da identidade profissional (Johnson, Schamuhn, Nelson, & Buboltz, 2014).

Não foram identificadas pesquisas que relacionam especificamente as variáveis funcionamento familiar e adaptabilidade de carreira com amostras de universitários, no entanto um estudo fundamentado no modelo circumplexo encontrou correlações positivas entre funcionamento familiar saudável e formação da identidade profissional (Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002). Além disso, destacam-se outras investigações (Guan et al., 2015; Guan et al., 2016; Han & Rojewski, 2015; Shulman et al., 2014), que atribuem ao apoio parental um papel importante no desenvolvimento de adaptabilidade de carreira de jovens adultos, durante o período acadêmico.

Este estudo quantitativo trata-se de um relato de pesquisa, parte de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGP / UFSC. O objetivo principal foi analisar as relações entre comunicação e satisfação familiar, diferenciação do *self* e adaptabilidade de carreira de universitários. Como objetivo secundário, buscou-se identificar eventuais diferenças de sexo, faixa etária e etapa do curso em relação aos níveis de satisfação e comunicação familiar, diferenciação do *self* e adaptabilidade de carreira.

Método

Participantes

A amostra abarcou 800 estudantes de 70 cursos de graduação de universidades brasileiras, de ambos os sexos, com idades entre 18 e 35 anos. A idade média foi de 22,7 anos (DP=3,92), como prevalência de respondentes do sexo feminino (66%) e da região sul do Brasil (87,4%).

Instrumentos

a) Questionário sociodemográfico: contemplou 15 perguntas fechadas, abarcando dados pessoais, familiares e acadêmicos dos participantes.

b) Escala de Avaliação da Flexibilidade e Coesão Familiar (FACES IV - *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales*) (Olson & Gorall, 2006; Olson, Gorall, & Tiesel, 2007; traduzido para o Brasil por Minetto, 2010; em processo de validação para o Brasil): instrumento com 62 itens, mensura o funcionamento familiar a partir de quatro dimensões: coesão, flexibilidade, comunicação e satisfação. A coesão representa a ligação emocional estabelecida entre os membros da família; a flexibilidade diz respeito à capacidade da família para alterar sua estrutura de poder, suas regras, papéis dos membros e relações em geral, em resposta aos estressores internos e externos; a comunicação relaciona-se às habilidades positivas dos membros da família para comunicarem-se; e a satisfação denota a forma como cada integrante se sente em relação à família. Para as análises deste estudo, optou-se por utilizar apenas as escalas satisfação e comunicação. Nesta pesquisa, o índice de consistência interna da FACES IV foi de 0,90.

c) Inventário de Diferenciação do *Self* Revisto (DSI -R -*Differentiation of Self Inventory Revised*) (Skowron & Friedlander, 1998; validado para Portugal por Major, Rodriguez-Gonzalez, Miranda, Rousselot & Relvas, 2014): questionário com 46 itens, avalia a diferenciação do *self* mediante a avaliação das suas relações significativas com a família de origem. É composto por quatro dimensões: reatividade emocional: refere-se à capacidade para responder aos estímulos ambientais com base em respostas emocionais automáticas; corte emocional: reflete o limite ou distanciamento emocional e comportamental em relação aos outros, além de um possível temor frente à intimidade nos relacionamentos; posição do eu: sugere um sentido claro e definido do *self* e habilidade de manter as crenças e convicções pessoais mesmo quando pressionado a fazer o contrário; e fusão com outros: denota a identificação e o envolvimento emocional com os outros, que pode gerar certa dependência afetiva (Skowron & Schmitt, 2003). Os resultados deste estudo apontaram os seguintes índices consistência interna: escala total: 0,90; reatividade emocional: 0,85; posição do eu: 0,78; corte emocional: 0,76; e fusão com os outros: 0,76.

d) Escala de Adaptabilidade de Carreira – EAC (CAAS - *Career Adapt-Abilities Scale*) (Savickas & Porfeli, 2012; validado para o Brasil por Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012). O instrumento é composto por 24 itens, divididos em quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança. A preocupação denota a orientação positiva em relação ao futuro da carreira, ou seja, a capacidade para planejar o futuro profissional e preparar-se para os desafios da trajetória de carreira. O controle reflete a habilidade para controlar as tentativas de preparação para o futuro profissional, envolvendo responsabilidade, esforço, autodisciplina e persistência. A curiosidade refere-se à capacidade para explorar a si mesmo e a possíveis futuros cenários de carreira. A confiança, por fim, caracteriza a disposição para implementar os planos profissionais (Savickas & Porfeli, 2012). Neste estudo, o índice de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) foi de 0,92 (escala total); 0,84 (preocupação); 0,79 (curiosidade); e 0,83; e 0,85 (confiança).

Procedimentos e considerações éticas

Os dados foram coletados de forma online, por meio de protocolo elaborado na plataforma Google Docs. A participação dos sujeitos foi voluntária e respaldada pela garantia de seu anonimato, de modo que todos consentiram com os termos estabelecidos no TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O trabalho foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e os procedimentos empregados seguiram a Resolução 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012). Os interessados receberam o relatório final do estudo, via e-mail.

Resultados

Para a análise dos dados, contou-se com auxílio do SPSS - *Statistical Package of Social Sciences*. Além da verificação do o índice de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) dos instrumentos, foram realizados procedimentos

estatísticos descritivos e inferenciais. A fim de responder ao objetivo principal deste estudo, foram realizados teste de correlação de *Pearson*. No que se refere às correlações entre as variáveis diferenciação do *self* e adaptabilidade de carreira, a dimensão da diferenciação que obteve a correlação positiva mais forte com o índice total de adaptabilidade foi posição do eu (r=0,39). A posição do eu também se correlacionou com confiança (r=0,49), curiosidade (r=034) e controle (0,30). As dimensões da diferenciação fusão com os outros (r=0,30) e reatividade emocional (r=0,29) obtiveram correlações positivas moderadas com confiança, que, por sua vez, se correlacionou com o escore total de diferenciação de *self* (r=0,41).

Tratando-se das correlações entre diferenciação do *self* e funcionamento familiar, constatou-se correlação negativa moderada entre funcionamento familiar saudável e a dimensão corte emocional (r=-0,42), que também se correlacionou positivamente com as dimensões comunicação familiar (r=0,34) e satisfação familiar (r=0,36). Considerando-se o índice total de diferenciação, as correlações positivas com as dimensões comunicação e satisfação familiares foram fracas: r=0,20 e r=0,25, respectivamente.

Referente às correlações entre adaptabilidade de carreira e funcionamento familiar, foram obtidos índices positivos fracos entre as dimensões confiança com comunicação familiar (r=0,20) e satisfação familiar (r=0,21), e entre curiosidade e comunicação familiar (r=0,20).

Para atender ao objetivo secundário desta pesquisa, foram empregados os procedimentos de testes qui-quadrado, testes T ou análises de variância (ANOVA), conforme as especificidades das variáveis. O resultado do teste t não indicou diferença estatisticamente significativa nas médias totais da adaptabilidade de carreira em função do sexo dos graduandos (t=-0,38; gl=797; p<0,70). O mesmo ocorreu em relação às seguintes dimensões: curiosidade (t=0,09; gl=797; p<0,92); confiança (t=0,95; gl=797; p<0,33); e controle (t=-0,51); gl=797; p<0,60). Observou-se tendência por parte das universitárias a apresentarem maiores índices na dimensão preocupação, se comparadas aos estudantes do sexo masculino (t=-1,73; gl=797; p<0,083). A ANOVA que mensurou a diferença de médias entre adaptabilidade de carreira e etapa do curso foi estatisticamente significativa somente para as dimensões confiança [F(2, 760)=3,98; p<0,01] e controle [F(2, 760)=3,71; p<0,02]. Ressalta-se, ainda que não houve diferenças estatisticamente significativas entre as médias da adaptabilidade de carreira, em função da faixa etária dos universitários, tanto para o escore geral de adaptabilidade [F(2, 796)=0,41; p<0,65], quanto para cada uma de suas dimensões: preocupação [F(2, 796)=0,85; p<0,42], controle [F(2, 796)=0,29; p<0,74], curiosidade [F(2, 796)=1,81; p<0,16] e confiança [F(2, 796)=0,83; p<0,43].

Já a diferenças de média da variável diferenciação do *self* em função do sexo dos participantes apresentou resultado estatisticamente significativo, tanto para o índice total da diferenciação (t=5,56; gl=797; p<0,00), quanto para as dimensões reatividade emocional (t=8,11; gl=797; p<0,00), posição do eu (t=4,27; gl=797; p<0,00) e fusão com os outros (t=5,93; gl=797; p<0,00), sendo que os homens pontuaram médias mais elevadas do que as

mulheres. Também foram constatadas diferenças estatisticamente significativas entre as médias do resultado total de diferenciação do *self* de acordo com a faixa etária dos universitários [F(2, 796)= 5,35; p<0,00], bem como das seguintes dimensões: reatividade emocional [F(2, 796)=4,41; p<0,01], posição do eu [F(2, 796)=3,21; p<0,04] e fusão com os outros [F(2, 796)=7,71; p<0,00]. Apenas a dimensão corte emocional não demonstrou diferença de média em relação à faixa etária [F(2, 796)=2,26; p<0,10]. Dessa forma, verificou-se que os estudantes mais velhos apresentaram maiores níveis de diferenciação do *self* do que os mais novos. Por outro lado, a ANOVA referente à diferença de médias da diferenciação e da etapa do curso de graduação não indicou resultado estatisticamente significativo [F(2, 760)=0,89; p<0,41]. O mesmo ocorreu com cada uma das dimensões da diferenciação do *self*: reatividade emocional [F(2, 760)=2,01; p<0,13], posição do eu [F(2, 760)=0,99; p<0,37], fusão com os outros [F(2, 760)=0,18; p<0,82] e corte emocional [F(2, 760)=0,10; p<0,89].

O resultado do teste qui-quadrado não evidenciou associação entre funcionamento familiar e sexo dos participantes (χ^2=4,80; gl=5; p<0,44). Da mesma forma, o teste t também não retratou diferenças de médias estatisticamente significativas entre o sexo dos universitários e as dimensões comunicação familiar (t=0,22; gl=797; p<0,82) e satisfação familiar (t=0,27; gl=797; p<0,78). O resultado da ANOVA que diz respeito à comparação entre as médias da comunicação e da satisfação familiares com a faixa etária e etapa do curso também não apresentou resultado estatisticamente significativo: comunicação familiar [F(2, 796)=0,20; p<0,81] e satisfação familiar [F(2, 796)=0,46; p<0,63].

Discussão

O objetivo principal deste estudo foi analisar as relações entre comunicação e satisfação familiares, diferenciação do *self* e adaptabilidade de carreira. Em consonância com as premissas de Bowen (1978), bem como de algumas pesquisas internacionais (Chung & Gale, 2008; Kim et al., 2014; Kim et al., 2015), os resultados desta investigação corroboram que o funcionamento familiar saudável, com níveis elevados de comunicação entre os membros, bem como alto grau de satisfação na relação, tende a ser favorável para o processo de diferenciação do *self* de jovens adultos. Embora em menor grau, também foram observadas relações entre funcionamento familiar e adaptabilidade de carreira, de modo que os estudantes que se sentem mais confiantes para colocar em prática os seus planos profissionais tendem a ser mais satisfeitos na interação com a família e perceberem a comunicação familiar positivamente. Parece, ainda, que os universitários mais diferenciados de suas famílias de origem tendem a desenvolver níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira.

Comparando-se os achados desta pesquisa com dados encontrados por estudos anteriores, destaca-se que a comunicação positiva com a família e a satisfação familiar já foram relacionadas positivamente com algumas variáveis de carreira, como formação da identidade profissional (Hargrove

et al., 2002) e maturidade de carreira (Lee &Yi, 2010). Da mesma forma, outros pesquisadores constataram associação positiva entre os construtos diferenciação do *self* e tomada de decisão profissional (Johnson et al., 2014; Kinnier et al., 1990; Larson & Wilson, 1998), capacidade de enfrentamento adaptativo em situações de estresse (Murdock& Gore, 2004) e formação da identidade profissional (Johnson et al., 2014).

Contrariamente aos resultados de Navaitienė (2014) e consoante com o estudo de Creed, Fallon e Hood (2009), maiores níveis de adaptabilidade de carreira não demonstraram relação com faixas etárias mais avançadas. No entanto, observou-se que os graduandos das últimas fases apontaram índices mais elevados de adaptabilidade. Em relação às diferenças de sexo e adaptabilidade de carreira, os achados deste estudo são compatíveis com outras investigações nacionais (Bardagi & Albanaes, 2015; Buyukgoze-Kavas, 2016), confirmando que o sexo não representa um fator de impacto sobre o desenvolvimento da adaptabilidade.

Já os resultados referentes ao construto diferenciação do *self* indicam o oposto: universitários mais velhos caracterizaram-se como mais diferenciados, em consonância com outros estudos (Kim et al., 2014; Kinnier et al., 1990), porém o avanço nas etapas do curso não parece influenciar o processo de diferenciação dos estudantes. Quanto ao sexo, também em conformidade com pesquisa anterior (Johnson et al., 2001), os homens apresentaram índices mais elevados de diferenciação, se comparados às mulheres.

A integração dos dados que concernem às variáveis, diferenciação do *self* e adaptabilidade de carreira nos permite refletir acerca dos fatores que impactam de modo mais expressivo no desenvolvimento dos dois construtos por parte dos jovens adultos. Os achados indicam que o processo de diferenciação parece ser mais influenciado por elementos intrínsecos ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo, já que as diferenças entre idade cronológica e sexo se mostraram relevantes. Por outro lado, a adaptabilidade de carreira parece receber um impacto considerável de aspectos contextuais e depender em maior grau das experiências práticas dos universitários, como, por exemplo, as vivências que percorrem no decorrer do avanço das etapas do curso de graduação. Uma possível interpretação para essa distinção pode estar ligada ao fato de que a aquisição da diferenciação se constrói a partir de grandes transformações biológicas e cognitivas inerentes à faixa etária da fase da adultez jovem. Segundo Bowen (1978), essa etapa do ciclo de vida é transpassada pela vivência de intimidade e autonomia, fatores essenciais para a consolidação da diferenciação.

Ao analisar os resultados referentes ao sexo dos participantes, destaca-se o fato dos estudantes do sexo masculino apontar índices maiores de diferenciação do que as jovens adultas. Esse achado pode estar associado às questões culturais de gênero que permeiam a adultez jovem, dado que as mulheres costumam passar por um conflito maior no que diz respeito ao equilíbrio entre os desafios de carreira e aspectos de ordem pessoal, como a maternidade, por exemplo. Nesse sentido, Lassance e Magalhães (1997) pontuam que apesar de parte das mulheres descrever o processo de desenvolvimento

de carreira como natural, fatores profissionais ainda ocupam um lugar secundário no processo de formação do autoconceito feminino. Já os homens, segundo as autoras, tendem a ser educados para assumir um papel fortemente conectado ao desempenho no trabalho, à produtividade e ao sucesso profissional. Dessa forma, parte-se do pressuposto que a inclinação cultural para uma entrada mais enérgica dos homens no mundo do trabalho imponha a eles a exigência de uma diferenciação mais rápida do que as mulheres.

Por fim, considerando a variável funcionamento familiar e mais especificamente as dimensões comunicação e satisfação familiares, os resultados obtidos demonstram ausência de diferenças significativas tanto entre o sexo dos respondentes, quando faixa etária e etapa do curso. Portanto, sugere-se que novos estudos continuem a explorar essas relações.

Considerações finais

Dentre as constatações mais substanciais deste estudo, destaca-se que o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira, fundamental para o enfrentamento dos desafios da vivência universitária, tende a receber influência do processo de diferenciação dos jovens adultos e, em menor escala, da percepção dos graduandos no que diz respeito à comunicação e à satisfação com suas famílias.

A reflexão gerada por esses resultados contribui para a elaboração de estratégias de intervenção de psicólogos, tanto no contexto clínico quanto no campo de aconselhamento de carreira. Na prática clínica, elementos de ordem profissional, como, por exemplo, a adaptabilidade de carreira, precisam assumir maior notoriedade, já que o período universitário representa um momento do ciclo de vida que sofre impacto conjunto de questões individuais, familiares e profissionais. A compreensão da comunicação e da satisfação familiares, e, em especial, o conhecimento sobre o nível de diferenciação do jovem adulto, também podem ser importantes recursos para diagnosticar possíveis fatores envolvidos nas dificuldades profissionais encontradas pelo público universitário, bem como para auxiliá-los no processo de adaptação à vida acadêmica.

É importante pontuar como uma limitação desta investigação que os dados obtidos não podem ser generalizados para todo o cenário universitário nacional, já que a amostra prevalecente foi da região Sul, que se caracteriza em geral, por maiores níveis socioeconômicos, além de apresentar peculiaridades culturais que podem impactar na percepção dos fenômenos investigados.

Tendo em vista a baixa exploração científica da relação entre as temáticas abordadas por esta pesquisa, há um vasto campo de exploração científica, que pode incluir públicos de diferentes regiões do Brasil, com maior variedade de níveis socioeconômicos e culturais, ou mesmo dados comparativos entre países. ■

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). *Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial.* Em E. Mercuri e S. A. J. Polydoro (Orgs.), Estudante universitário: características e experiências de formação (pp.15-40). São Paulo: Cabral Editora.

Aylmer, R. C. (1995). *O lançamento do jovem adulto solteiro.* In: Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar (pp. 169-183). (M. A. V. Veronese, Trad.). 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1989).

Bardagi, M., & Albanaes, P. (2015). *Adaptabilidade e personalidade em universitários ingressantes.* Revista PSICOLOGIA, 29(1), 35-44.

Bowen, M. (1978). *Family Therapy in clinical practice.* New York: Jason Arons.

Buyukgoze-Kavas, A. (2016). *Predicting career adaptability from positive psychological traits.* The Career Development Quarterly, 64, 114-125.

Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (M. A. V. Veronese, Trad.). 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1989).

Chung, H. J., & Gale, J. (2008). F*amily functioning and self-differentiation: A cross-cultural examination.* Contemporary Family Therapy, 31, 19–33.

Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). *The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults.* Journal of Vocational Behavior, 74, 219–229.

Guan, Y., Guo, Y., Bond, M. H., Cai, Z., Zhoua, X., Xu, J., Zhu, F., Wang, Z., Fu, R., Liu, S., Wang, Y., Hu, T., & Ye, L. (2016). *New job market entrants' future work self, career adaptability and job search outcomes: examining mediating and moderating models.* Journal of Vocational Behavior, 85, 136-145.

Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jiad, X., Fang, Z., Li, Y., Hua, H., & Li, C. (2015). *Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: a three-wave investigation among Chinese undergraduates.* Journal of Vocational Behavior, 86, 95–103.

Han, H., & Rojewski, J. W. (2015). *Gender-specific models of work-bound Korean adolescents' social supports and career adaptability on subsequent job satisfaction.* Journal of Career Development, 2(2) 149-164.

Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). *Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy.* Journal of Vocational Behavior, 61, 185-201.

Kim, H., Prouty, A. M., Smith, D B., Ko, M., Wetchler, J. L., & Oh, J. (2014). *Differentiation of self and its relationship with family functioning in South Koreans.* The American Journal of Family Therapy, 4, 257–265.

Kim, H., Prouty, A. M., Smith, D. B., Ko, M., Wetchler, J. L., & Oh, J. (2015). *Differentiation and healthy family functioning of Koreans in south Korea, south Koreans in the united states, and white Americans.* Journal of Marital and Family Therapy, 41(1) 72–85.

Kinnier, R. T., Brigman, S. L., & Noble, F. C. (1990). *Career indecision and Family enmeshment.* Journal of Counseling and Development, 68, 309-312.

Johnson, P., Schamuhn, T. D., Nelson, D. B., & Buboltz, W. C. (2014). *Differentiation levels of college students: effects on vocational identity and career decision making.* The Career Development Quarterly, 62, 70-80.

Johnson, P., Thorngren, J., & Smith, A. (2001). *Parental divorce and family functioning: Effects on differentiation levels of young adults.* The Family Journal, 9(3), 265-272.

Larson, J. H., & Wilson, S. M. (1998). *Family of origin influences on young adult career decision problems: a test of bowenian theory.* American Journal of Family Therapy, 26, 39-53.

Lassance, M.C.P., & Magalhães, M.O. (1997). *Gênero e escolha profissional.* In: R.S. Levenfus (Org.). A Psicodinâmica da escolha profissional (pp. 47-61). Porto Alegre: Artes Médicas.

Lee, S, K., & Yi, H. S. (2010). *Family systems as predictors of career attitude maturity for Korean high school students.* Asia Pacific Education Review, 11, 141–150.

Major, S., Rodríguez González, M., Miranda, C., Rousselot, M., & Relvas, A (2014). *Inventário de diferenciação do Self-revisto (IDS-R).* Avaliação Familiar: funcionamento e intervenção, 1, 71-96. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Murdock, N., & Gore. (2004). *Stress, coping, and differentiation of self: a test of Bowen theory.* Contemporary family therapy, 26(3), 319-335.

Minetto, M. de F. J. (2010). *Práticas educativas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar de pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico.* Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento e tratamento.* Porto Alegre: Artmed.

Navaitienė, J. (2014). *Career Adaptability of Young Adults: Psychological Aspect of Professional Socialization.* Pedagogika, 116(4), 124–135.

Olson, D.H., & Gorall, D. M. (2006). *FACES IV & the Circumplex Model.*

Olson, D. H., Gorall, D. M., & Tiesel, J, W. (2007). *FACES IV & the Circumplex Model: Validation study.*

Savickas, M. L. (2013). *The theory and practice of career construction.* In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counselling: Putting theory and research to work (2ª. edição, pp. 147-183). Hoboken: Wiley.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries.* Journal of Vocational Behavior, 80, 661–673.

Shulman, S., Vasalampi, K., Barr, T., Livne, Y., Nurmi, J., & Pratt, M. W. (2014). *Typologies and precursors of career adaptability patterns among emerging adults: a seven-year longitudinal study.* Journal of Adolescence, 37, 1505-1515.

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). *The Differentiation of Self Inventory: development and initial validation.* Journal of Counseling Psychology, 45, 235- 246.

Skowron, D. A., & Schmitt, T. A. (2003). *Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI Fusion with Others Scale.* Journal of Marital and Family Therapy, 209-220.

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality.* Journal of Vocational Behavior, 80(3), 680-685.

Whiston, C. S., & Keller, K. B. (2004). *The Influence of the family of origin on career development: A review and analysis.* The Counseling Psychologist, 32(4), 493-568.

ASPECTOS CONSIDERADOS NA ESCOLHA DE CURSO / PROFISSÃO E REORIENTAÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL POR ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

Fabíola Machado Guedes[1], Marilene Zimmer[2], Carolina da Silva Santos[3]

Introdução

Estudos apontam que uma considerável parcela dos jovens universitários não se atentou as implicações de um processo de escolha profissional, relatando que se sentiram pressionados com a chegada do fim do ensino médio e com a cobrança social do "dever" de entrar na universidade (Lassance, 1997; Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004; Peres, 2011). No ensino público, a naturalização da necessidade de inserção imediata no mercado de trabalho tem contribuído para negligenciar uma intervenção educacional mais ampla, voltada à construção da carreira, do projeto de vida e da capacidade de análise crítica da realidade social (Valore & Cavallet, 2012).

A orientação profissional tem como uma de suas propostas discutir o significado do trabalho para a sociedade, na sua construção, na sua transformação, na formação de valores, no compromisso com a constituição de uma

[1] Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Psicóloga, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Psicologia por 2 anos e 6 meses. *fabimguedes@hotmail.com*

[2] Psicóloga. Mestre em Psiquiatria Social – Universidade de Barcelona/Espanha. Doutora em Ciência Médicas: Psiquiatria – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora do Curso de Psicologia da FURG. Tutora do Programa de Educação Tutorial - PET Psicologia FURG. *marilenezimmer@gmail.com*

[3] Psicóloga, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Foi monitora das disciplinas de Psicopatologia I e Políticas Públicas. Bolsista Programa de Educação Tutorial - PET Psicologia. *carolinadasilvasantos94@gmail.com*

sociedade pautada em determinados princípios (Lisboa, 2002). Ela torna-se importante como uma estratégia que contempla a discussão sobre a possibilidade de escolha, tanto no momento de inserção em um curso de nível superior, quanto ao longo do desenvolvimento de uma carreira, em que a necessidade de novas escolhas estará presente (Valore & Cavallet, 2012).

Pode-se pensar que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, já que somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, tendo em vista que os sistemas de significação e representação cultural são ressignificados a todo momento (Hall, 2002). Deve-se pautar que a escolha profissional não é necessariamente "definitiva", mas quando tomada de forma reflexiva e flexível às necessidades e desejos, evita a frustração pessoal e a cobrança social. Krawulski (2004) refere que os elementos constitutivos da identidade do psicólogo enquanto profissional podem ser buscados a partir do conhecimento da abordagem teórico-metodológica que pauta suas atividades, ou, por outro lado, conhecendo-se os diferentes locais de sua intervenção, como a escola, a empresa, o hospital, o consultório, entre outras possibilidades.

No processo de escolha de profissão e carreira é fundamental considerar quais são as identificações pessoais, motivações, autoconhecimento e projeto de vida, o qual resulta de uma elaboração progressiva da busca de uma imagem prévia do futuro a partir do autoconhecimento de seus desejos, fraquezas e potencialidades. Faz parte do projeto a preparação para uma reorientação sempre que for preciso. Afinal, tal como em qualquer projeto, as condições, as premissas e os objetivos que se perseguem na vida são mutáveis. A construção desse projeto é um processo constante de busca, da descoberta de si próprio – antes de discutir para onde vou, preciso saber onde estou. Trata-se do estabelecimento de objetivos e metas para alcançar os seus sonhos pessoais e também da administração das mudanças que ocorrerão ao longo do caminho (Soler, 2006).

É necessária a ampliação de estudos sobre orientação profissional e planejamento de carreira durante a formação acadêmica. Percebe-se que esse assunto é relevante para a construção da carreira e para que se identifique desde o início profissional (graduação) qual a área de atuação que fará daquele estudante um profissional realizado. A satisfação profissional pode ser considerada como resultado da percepção de que o trabalho é uma expressão do autoconceito, de que é possível, através do exercício profissional, expressar os próprios valores, interesses e características de personalidade (Super, Savickas & Super, 1996).

As percepções a respeito do mercado de trabalho e suas possibilidades de inserção parecem ser fundamentais para a satisfação profissional. Cunha, Tunes e Silva (2001) apontam o desamparo e a falta de informação na chegada ao curso e o despreparo do aluno para lidar com o sistema universitário como as principais causas para a evasão; já Lehman (2005) indica a escolha precoce e carente de informações sobre o curso escolhido, e Silva (1994) destaca que o processo de escolhas desarticuladas (muitas possibilidades de escolha de cursos ao mesmo tempo), representa dimensões importantes sobre

desistência e trocas de curso. Fatores externos dominam as preocupações de adolescentes antes da tomada de decisão (Lassance, 1997) e também de estudantes universitários e profissionais já estabelecidos no mercado (Cattani, 1996). A percepção de mercado desfavorável está associada a um menor grau de decisão de carreira e a percepção de mercado favorável a um maior otimismo quanto à inserção e obtenção de resultados (Teixeira & Gomes, 2004).

O interesse pelo estudo do tema, através desta pesquisa, justifica-se pela observação no próprio local de estudo, do crescente número de estudantes com segunda graduação, o que sugere uma mudança no seu projeto de vida levando a diversas tentativas em outros cursos, antes da entrada na Psicologia. O objetivo deste estudo foi investigar quais os aspectos que foram levados em consideração para a escolha profissional ou reorientação de carreira e se houve um planejamento de carreira / projeto de vida entre universitários do curso de Psicologia de uma universidade pública do sul do Brasil.

Método

Trata-se de um estudo exploratório de caráter misto (qualitativo e quantitativo); e foram seguidos os procedimentos éticos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade (parecer 48/2016 - 1.567.452).

Participantes

102 estudantes responderam ao questionário, 74 (72,55%) dos participantes eram do gênero feminino e 28 (27,45%) masculino, confirmando a tendência de Psicologia ser uma profissão mais procurada por mulheres. A idade média nas turmas de primeiro a quinto ano variava de 25 a 32 anos, sendo apontado na pesquisa que o estudante mais jovem tinha 18 anos o mais velho 54 anos. Nos primeiros 3 anos do curso, as turmas tinham entre 21 e 29 estudantes e os dois últimos anos tinham 12 e 13 componentes.

A pesquisa foi realizada em 2016 com os estudantes dos cinco anos do curso de Psicologia de uma Universidade pública do Sul Brasil. A amostra foi por conveniência, tendo como critérios de inclusão ser maior de 18 anos, estar regularmente matriculado no curso de Psicologia e aceitar participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário sobre o perfil dos estudantes que estudam Psicologia, contendo questões abertas que buscavam informações sobre: (a) se a Psicologia era a primeira graduação; (b) se haviam cursado ou concluído outro(s) curso(s); (c) se haviam participado de alguma intervenção de orientação profissional; (d) Psicologia sempre havia sido o curso de escolha, ou se era uma possibilidade recente; (e) quais os motivos que levaram a escolha do curso de Psicologia; e (f) para aqueles que tinham um uma graduação ou vida profissional estabilizada, foi perguntado

o que representava cursar psicologia nessa etapa da vida, as respostas dos critérios para a escolha estão elencados no Quadro 1. Para identificar os fatores que contribuíram na escolha de curso/profissão e reorientação da carreira profissional, foi proposta uma questão fechada (de múltiplas escolhas), solicitando que avaliassem "se antes de escolher cursar Psicologia, e somente antes da escolha do curso", o participante considerou alguma(s) das alternativas sugeridas no questionário, sendo elas: (a) status social do curso; (b) dificuldades econômicas, sociais e geográficas; (c) atuação profissional; (d) mercado de trabalho e o contexto econômico; (e) potencialidades e dificuldades emocionais para conclusão do curso; (f) motivação pessoal; (g) formação de projeto de vida; (h) opinião social e familiar sobre a profissão, as respostas estão apresentadas no Quadro 2. O preenchimento do questionário teve uma duração média de 15 minutos.

Procedimentos

A aplicação dos questionários ocorreu de forma coletiva durante o período de aulas dos estudantes, mediante autorização da coordenação e colegiado de professores do curso para a aplicação do instrumento por turma. Em um primeiro momento houve uma breve explicação do objetivo da pesquisa e informações para o preenchimento dos questionários e em seguida iniciou a aplicação.

Tratamento dos dados

Os dados qualitativos extraídos nas questões abertas foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), através da codificação e categorização dos dados brutos das respostas por recorte, agregação e codificação. Todas as respostas foram digitadas na íntegra e organizadas em uma tabela. O passo seguinte foi agrupar as respostas semelhantes, excluir as que se repetiam e codificar as respostas, através de cores diferentes para facilitar o processo de categorização. A etapa de categorização consistiu na classificação dos elementos constitutivos de um mesmo conjunto de respostas para cada uma das questões, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo analogia, permitindo uma representação das mesmas. Foram então reunidos os termos que permitiram a definição de um título genérico, de acordo com os elementos comuns das respostas, que descrevem as categorias, sendo elas: 1) Complemento profissional; 2) Importância para sociedade e ajudar as pessoas; 3) Sonho profissional, interesse de estudo, autoconhecimento; 4) Oportunidade/possibilidade; 5) Satisfação profissional, realização pessoal, reorientação de carreira. A seguir realizou-se a análise dos resultados através de levantamentos estatísticos com a utilização do SPSS.

A maioria dos participantes 76 (74,61%) referiu curso superior incompleto, 22 (21,57%) responderam ter curso superior completo, 3 (2,94%) com especialização e 1 (0,98%) mestrado. Dos 76 participantes que afirmaram ter ensino superior incompleto, 18 (23,68%) já haviam tentado outras graduações antes da Psicologia. Quanto à ocupação / profissão, 82 (78,43%)

afirmaram ser estudantes, sendo que um referiu já ser aposentado; um auxiliar administrativo, 4 funcionários públicos/as (estadual/federal), 2 professores/as, 2 pedagogos/as, entre as profissões mais citadas. Dos 102 participantes, 53 (50,98%) são naturais da microrregião onde se encontra a universidade, número expressivo levando em consideração o acesso à instituição a partir do Sistema Integrado de Seleção Unificada do Ministério da Educação – SiSu/MEC que gerencia o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM possibilitando uma maior mobilidade geográfica.

Um fato a sublinhar é que 10 (10,20%) participantes responderam que iniciaram mais de uma graduação antes de entrar no curso de Psicologia, sugerindo uma reflexão sobre a carreira que incide em mudanças para a colocação profissional. Entre os estudantes que completaram outra graduação: 6 referiram ter cursado Pedagogia; 3 Direito; 3 Biologia; 2 História e 2 Ciências Contábeis, entre os cursos mais citados. Dos 34 participantes que declararam ter iniciado outra graduação, mas que não concluíram: 6 afirmaram ter iniciado o curso de Letras; 5 Administração; 4 Gestão Ambiental; 4 Pedagogia; 3 Direito e 3 História, estando entre os cursos mais referidos.

Dos 102 participantes, 33 (32,35%) disseram ter participado de alguma intervenção de Orientação Profissional antes de entrar na graduação e 69 (67,65%) nunca participaram. Dentre os que participaram de alguma intervenção de OP, 20 (60,61%) responderam que entraram direto no curso de Psicologia e 13 (39,40%) tentaram outro curso antes. Ainda deste grupo, 22 (66,67%) se encontravam com idade entre 19 a 24 anos, indicando que a OP ainda é uma intervenção que abrange mais efetivamente os adolescentes e adultos-jovens.

Para compreender se os estudantes escolheram Psicologia após a reflexão de suas dificuldades, potencialidades e se houve a consideração de um projeto de vida, foi questionado se Psicologia sempre foi um curso pensado em estudar ou se tinha aparecido como possibilidade recentemente. Das respostas válidas, 52 (50,98%) dos estudantes responderam que sempre pensaram em fazer Psicologia, enquanto 34 (33,33%) referiram que o curso apareceu como uma possibilidade recente.

Considerando os casos que já haviam concluído outra graduação ou que se encontravam com vida profissional estabilizada, questionou-se os motivos que levaram à escolha do curso de Psicologia. Entre os 34 (33,33%) que já haviam concluído outra graduação ou tinham vida estabilizada, foi possível identificar cinco categorias (Quadro 1): complemento profissional; importância para a sociedade e ajudar as pessoas; sonho profissional, interesse de estudo, autoconhecimento; oportunidade / possibilidade; satisfação pessoal e profissional. Observa-se que essas categorias evidenciam a vontade de estar numa profissão que faça sentido, satisfaça os desejos pessoais, ajude o próximo e mude a trajetória profissional. Podendo então se pensar em uma mudança de projeto de vida, já que as outras graduações ou profissões não proporcionaram o desejado para a realização pessoal, corroborando com os achados da literatura sobre as motivações para uma re-escolha profissional (Teixeira & Gomes, 2004).

QUADRO 1
Motivos que levaram à escolha do curso de Psicologia, após ter concluído outra graduação ou encontrar-se com vida profissional estabilizada

Categorias	Respostas que compõem a categoria
1 - Complemento profissional	- complementar primeira graduação (Nutrição; Biologia; Pedagogia); - aproximação da área de pesquisa do mestrado (ciências fisiológicas, neurociências); - possibilidade de maior estabilidade profissional, financeira em relação à primeira opção (Biologia);
2 - Importância para sociedade e ajudar as pessoas	- Psicologia – de suma importância no contexto social; - ter mais contato com a comunidade; - ajudar as pessoas, colaborar com o bem-estar do próximo; - entender melhor o ser humano; - poder contribuir, encontrar algum sentido.
3 - Sonho profissional, interesse de estudo, autoconhecimento	- compreender melhor a vida; - vontade, desejo antigo, pois sempre foi um sonho; - interesse em estudar Psicologia, paixão pela área; - ampliar os conhecimentos.
4 - Oportunidade / possibilidade	- oportunidade de cursar uma universidade federal; - apenas agora foi possível com um turno do serviço; - uma oportunidade que surgiu para fazer uma segunda graduação; - oportunidade de uma nova profissão; - opção para a aposentadoria.
5 - Satisfação profissional, realização pessoal, reorientação de carreira	- nova opção de carreira em busca de satisfação profissional; - realização pessoal; - ampliação de possibilidades quanto à carreira profissional; - fazer algo que me desse prazer - não sentir vontade de exercer a profissão atual; - interesse e crença na vocação.

Os estudantes que responderam que o curso de Psicologia apareceu como uma possibilidade recente, referiram-se à satisfação profissional; realização pessoal; reorientação de curso/carreira. Sugere-se que, por grande parte dos estudantes respondentes já terem vida profissional ou graduação completa, a Psicologia foi escolhida como uma possibilidade de reorientação de curso/carreira. O trabalho pode expressar os próprios valores, interesses e características de personalidade e o ideal seria considerar o projeto de vida para a escolha de uma profissão (Super, Savickas & Super, 1996). Por outro lado, como afirma Krawulski (2004), a construção da identidade profissional "não tem data para ficar pronta", e sua dinâmica permite que sempre se possa buscar outras possibilidades, modificando o conjunto, em um movimento de "pensar e repensar constante" sobre a profissão (p. 118).

No Quadro 2 são apresentados os resultados a partir das alternativas sugeridas no questionário, sobre os aspectos que foram considerados antes da decisão de cursar Psicologia. Podia-se marcar mais de uma alternativa, todas

ou nenhuma. Os resultados são aqui apresentados, em ordem decrescente de frequência, de acordo com as alternativas selecionadas, por ano de curso, total dos respondentes e porcentagem quanto à amostra total de participantes.

QUADRO 2
Possíveis fatores que contribuíram na escolha de curso/profissão e reorientação da carreira profissional

Alternativas propostas no questionário	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Nº	N=102 (%)
A Psicologia e alguma de suas áreas de atuação trazem motivação pessoal, ou seja, trazem alegria, bem-estar e reconhecimento próprio, quando se imagina atuando como profissional.	24	16	20	11	8	79	77,45
Foi pensando nas possibilidades de atuação da Psicologia.	24	15	16	12	6	73	71,56
Refletiu sobre quais são as potencialidades, as suas dificuldades emocionais e intelectuais para chegar até o final do curso.	10	2	14	4	4	34	33,33
As possibilidades no mercado de trabalho e o contexto econômico brasileiro e da localidade onde pretende-se atuar, tiveram um peso para a escolha.	7	5	10	6	1	29	28,43
Dificuldades econômicas, sociais e geográficas como obstáculos para concretização do curso até o final.	5	5	10	6	2	28	27,45
No processo de escolha do curso, foram definidos passos a seguir até chegar ao nível profissional que eu desejo, formando-se então um projeto de vida.	6	7	6	2	4	25	24,51
Status que o curso ocupa para a sociedade.	1	5	7	4	3	20	19,61
A opinião da minha família e da sociedade sobre psicologia tiveram peso para a escolha profissional.	2	1	4	2	3	12	11,76
Não marcaram nenhuma alternativa	1	2	0	0	3	6	5,88

A partir do parâmetro indicado pelo quadro acima, a alternativa sobre motivação pessoal e reconhecimento próprio quando atuando profissionalmente, foi a mais selecionada pelos estudantes, se relacionando com as categorias da questão sobre "Sonho profissional, interesse de estudo, autoconhecimento" e também "Satisfação profissional / realização pessoal, reorientação de curso/carreira" (Quadro 1).Destaca-se que a opinião da família e o status profissional que o curso ocupa perante a sociedade não foram tão ponderados para os participantes da pesquisa fazerem sua escolha sobre o curso de Psicologia. Além disso, seis pessoas não marcaram nenhuma alternativa sugerida na última questão que era objetiva, ou seja, não levaram em consideração nenhum dos fatores apontados no questionário, como colaboradores na tomada de decisão para um curso/profissão.

Alguns participantes (10,20%) tiveram sucessivas trocas de curso. A partir da revisão da literatura salienta-se que seria interessante maior aprofundamento em pesquisas futuras para investigar se, na busca por uma profissão, são considerados ou não os aspectos da vida pessoal que podem interferir e mudar a trajetória da carreira. "A carreira deve ser vista como uma relação que conecta vida pessoal e trabalho, e o planejamento da carreira deve significar o mesmo que planejamento de vida, o que se torna mais uma questão de administração de vida" (Jenschke, 2003, p. 40). A partir do levantamento e análise dos dados da pesquisa, foi apontado que os participantes com menos de 30 anos são os que apresentavam um índice maior de desistências e trocas de curso.

Durante a fase da adolescência, o jovem não se sente compromissado com o seu projeto de vida, vivendo, muitas vezes, a ilusão, a fantasia e o sonho; enquanto vai conquistando sua própria identidade e compreendendo suas próprias singularidades durante a fase de descobertas, sente a necessidade de definir-se, conhecer-se e de escolher sua profissão com base na sua realidade pessoal e sociocultural (Golin, 2000). O processo de Orientação Profissional surge, por sua vez, como um meio facilitador, ajudando o jovem a se conhecer melhor, dando, consequentemente, subsídios para que ele faça a escolha mais adequada (Pimenta, 1981). Mesmo vivenciando o processo, podem haver troca de cursos e incertezas, porém a OP contribui para uma maior reflexão, conhecimento do mundo do trabalho e autoconhecimento, ajudando na formação do projeto de vida do sujeito.

A partir dessa pesquisa, percebe-se que os participantes mais velhos, provavelmente por já terem uma vida profissional estabilizada, podem ter tomado a decisão de cursar uma graduação de forma mais consciente, alguns buscando mudar o rumo profissional ou subir de nível na carreira profissional. Espera-se que o estudante que já tem uma vida profissional consolidada, ao buscar uma nova graduação, faça um preâmbulo sobre as possibilidades de atuação que a nova profissão pode oferecer e assim ter uma percepção de mercado mais otimista, tendo em vista uma pesquisa prévia da área profissional escolhida. O discernimento destas questões, ao optar por uma formação profissional, torna o acadêmico mais consciente das suas funções, necessidades e deveres como estudante e profissional (Teixeira & Gomes, 2004).

Considerações finais

Este estudo se propôs a investigar quais os aspectos que foram levados em consideração para a escolha profissional ou reorientação de carreira e se houve um planejamento de carreira / projeto de vida entre universitários de um curso de Psicologia. A partir da análise dos dados foi possível verificar que a Satisfação profissional está relacionada com a motivação pessoal, com o sonho de cursar psicologia, e com o complemento profissional que este curso oferecia aos estudantes que participaram da pesquisa. Observamos que apenas 24,51% dos participantes responderam que fizeram um planejamento de carreira/projeto de vida para a tomada de decisão da escolha do curso de Psicologia, sendo necessário maior divulgação e discussão sobre este tema.

A partir dos dados desta pesquisa, mais do que respostas, nos deparamos com questionamentos e aspectos que podem ser melhor avaliados em futuras pesquisas: será que os estudantes, ao escolherem uma graduação, pensaram nos recursos econômicos necessários; os obstáculos a serem superados como localização geográfica, diferenças sociais e culturais? Quais as possibilidades de mercado de trabalho e o contexto econômico da localidade onde pretendem atuar? Como se dá a reflexão sobre suas qualidades, potencialidades, bem como dificuldades emocionais para chegar à conclusão do curso escolhido? Os Estudantes compreendem o que é o projeto de vida? Os aspectos citados são importantes no processo de orientação profissional. A partir de uma intervenção que traga aos orientandos a reflexão sobre esses pontos, contribui-se para a construção unificada da vida pessoal e profissional em um projeto de vida, não obstante, ajuda a diminuir a evasão universitária se esse processo de pensar e repensar a carreira ocorrer desde o início da graduação.

A OP com enfoque ecológico é uma boa opção de intervenção com o público que está prestes a fazer a escolha profissional, assim como, com quem já está na universidade e precisa definir uma carreira. Ela volta seu trabalho para relações ou vínculos afetivos com objetos ou pessoas; favorece o contato do indivíduo com seu meio, explorando a visão sistêmica de tudo que a cerca para uma melhor escolha profissional, diminuindo as possibilidades de frustrações no futuro. É demonstrada a visão integrada dos sistemas como família, escola, a sociedade e trabalho, assim como o sistema político, econômico, cultural e religioso que considera ser também favorável para uma boa orientação profissional (Sarriera, 1999). Sugere-se então que intervenções com essa abordagem possam ser realizadas com a Educação Superior para que a reflexão, o autoconhecimento e o plano de carreira vinculado ao projeto de vida possam contribuir na formação de profissionais e na diminuição da evasão universitária. Considerando-se que "o acesso à universidade e à orientação profissional não é amplamente democrático, há necessidade de ampliação do atendimento nas redes da Educação e Trabalho e de avaliação e aperfeiçoamento das práticas instituídas" (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004).

Como limitação da pesquisa, observou-se que para obter dados mais substanciais e preencher algumas das lacunas como os questionamentos acima, uma entrevista ajudaria e esclarecer estas questões. A aplicação do questionário foi feita no início e final dos períodos de aulas e muitos alunos poderiam estar sob estresse e cansaço, uma entrevista ajudaria a esclarecer as dúvidas.

Aponta-se como possibilidade continuar a pesquisa através do acompanhamento dos 33 estudantes que referiram ter participado de alguma intervenção de OP para ver se, segundo a sua percepção, a Orientação Profissional foi efetiva, e qual o grau de satisfação com a profissão depois de um determinado período de formados. Juntamente a isso, os dados apresentaram uma necessidade em aproximar o tema de Orientação Profissional com o Curso de Psicologia em que a pesquisa foi aplicada, apresentando OP como campo

de atuação da profissão, já que esse tema não é abordado no curso desta IES. Também sugere-se pesquisar o perfil de Psicólogos formados nesse curso, que já tem outra graduação, para explorar o olhar diferenciado do caráter interdisciplinar da Psicologia. ■

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: 70.

Cattani, A. D. (1996). *Trabalho e autonomia.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Cunha, A. M., Tunes, E. & Silva, R. R. (2001). *Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido.* Quím. Nova, 24 (2), 262-280.

Golin, J. (2000). *O adolescente e o processo de escolha profissional.* Trabalho apresentado na I Jornada Norte- Nordeste de Orientação Profissional/ABOP, Recife.

Hall, S. (2002). *A identidade em questão.* 7ª ed. Rio de Janeiro: DP & A.

Jenschke, B. (2003). *A cooperação internacional: desafios e necessidades da orientação e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1/2), 35-55.

Krawulski, E. (2004). *Construção da identidade profissional do psicólogo: vivendo as metamorfoses do caminho no exercício cotidiano do trabalho.* Tese de Doutorado, Programa de Pós- Graduação em Ergonomia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 29 de janeiro de 2018, de: *https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86913/211243.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Lassance, M. C. P. (1997). *A orientação profissional e a globalização da economia.* Revista da ABOP, 1(1), 71-80.

Lehman, Y. P. (2005). *Estudos sobre evasão universitária: Mudanças de paradigmas na educação e suas consequências.* Tese de Livre Docência não-publicada, Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo. São Paulo, S.P.

Lisboa, M. D. (2002) *Orientação profissional e mundo do trabalho. Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário.* In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.), Orientação vocacional ocupacional. Novos achados teóricos, técnicos e instrumentos para a clínica, escola e a empresa (pp. 33 - 49). Porto Alegre: Artmed.

Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. Penna. (2004). *A orientação profissional no contexto da educação e trabalho.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(2), 31-52. Recuperado em 03 de novembro de 2016, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&tlng=pt.*

Peres, J. L. P. (2011). *Gestão de Carreira: Uma Questão de Autoconhecimento.* VIII Congresso Virtual Brasileiro de administração. Disponível em: *http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_2621.pdf* Acesso em 16 de nov. de 2015.

Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação do Brasil.* 2 eds., São Paulo: Ed. Loyola.

Sarriera, J. C. (1999). *Uma perspectiva da orientação profissional para o novo milênio.* Revista Brasileira de Orientação Profissional,v.3. n.1. Porto Alegre. Disponível em: *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=rttext&pid http://ielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891999000100008>* Acesso em 28 jan. 2018.

Silva, N. P. (1994). *Entre o ideal e o real: Um estudo sobre as razões que levam alunos de uma universidade pública à intenção de abandonar o curso de Psicologia.* Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, S.P.

Soler, A. M.; Soler, J. H. M. (2006). *Gerenciamento de projetos de vida. Mundo PM (Curitiba),* v. 1, p. 76-82.

Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). *The lifespan, life-space approach to careers.* Em: D. Brown & L. Brooks (Orgs), Career choice and development. (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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(1), 47-62.

Valore, L. A. & Cavallet, L. H. R. (2012). *Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular.* Psicologia & Sociedade, 24(2), p.354-363.

PLANEJANDO A INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM FORMANDOS UNIVERSITÁRIOS

Sandy Carla Pilatti[1], Marilu Diez Lisboa[2], Dulce Helena Penna Soares[3]

Introdução

A garantia da inserção profissional é uma das dificuldades que os recém-formados têm encontrado, já há algum tempo. A diminuição do emprego formal que dá lugar a outros vínculos de trabalho, e o não aumento do emprego entre pessoas qualificadas com ensino superior fazem com que as preocupações se ampliem em relação à inserção no mercado de trabalho dentro da profissão que foi escolhida.

O mercado de trabalho com as suas peculiaridades, novas relações de trabalho, está demonstrando o resultado da globalização e do progressivo desenvolvimento da tecnologia, enfim de todas as mudanças que aconteceram no decorrer do tempo e que hoje afetam as pessoas de modo diferenciado, principalmente nas suas relações com o trabalho.

Por essas razões e pelo desenvolvimento da orientação profissional no mundo como um todo é que a escolha e o planejamento de uma carreira são

[1] Formada em Orientação Profissional e de Carreira pelo Instituto do SER; Graduada em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – CRP 12/12609. *sandycarla@unochapeco.edu.br*

[2] Pós Doutora com pesquisa sobre Juventude, Trabalho e Desemprego – UNESP – Campus Franca – SP; Mestre e Doutora em Psicologia Social – PUC-SP; Psicóloga Clínica e Orientadora Profissional – CRP 12/11119. Sócia e Docente do Instituto do Ser - Orientação Profissional e de Carreira. Fundadora e ex-Presidente da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP) *marilu@instserop.com.br*

[3] Sócia e Docente do Instituto do Ser - Orientação Profissional e de Carreira e professora Aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora pela Universidade de Strasboug na França e Pós Doutora pela UFRGS. Ex-Presidente da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). Atua como Consultora em Programas de Orientação para a Aposentadoria e Orientação Financeira em empresas públicas e privadas. *dulcepenna@terra.com.br* *www.instserop.com.br*

temas que ganharam ainda mais importância recentemente. O fato de repensar o futuro profissional, os objetivos que se tem e os meios escolhidos para alcançar esses objetivos, diante de um contexto complicado, fazem do planejamento de carreira um empreendimento indispensável.

Tópicos sociais e econômicos muito têm justificado essa relevância, tornando o indivíduo atento a repensar e desenvolver a sua carreira como nunca antes. Claramente, as pessoas estão buscando novas formas, mais criativas e instantâneas possíveis para alavancar sua profissão e até mesmo garanti-la neste novo cenário posto.

Sarriera (2004, citado por Dias & Soares, 2012) afirma que o interesse pela profissão e um percurso acadêmico voltado para a carreira começam ainda dentro da Universidade, quando o estudante começa a refletir sobre o seu futuro na profissão. Além disso, Rocha (2010) aponta que a trajetória daqueles que estão à procura de sucesso na profissão se dá por meio da inserção ou reinserção profissional, que acontece gradativamente com um tempo de espera maior e que requer do indivíduo planejamento, estratégia, esforço e foco nas suas metas.

As pesquisas que envolvem os temas inserção profissional, estudantes universitários e planejamento de carreira têm tomado maiores proporções, mas ainda podem tomar rumos mais abrangentes se for levada em consideração a importância do assunto na atualidade. Algumas pesquisas estudadas contemplam: a relação entre a escolha profissional e o direcionamento da carreira de universitários (Dias & Soares, 2012); a inserção profissional de egressos universitários (Callegari, 2001); as relações da personalidade e da Autoeficácia Profissional com o comportamento de planejamento de carreira de universitários (Ourique & Teixeira, 2012); a análise do processo de transição da universidade para o mercado de trabalho de jovens formandos e egressos universitários (Teixeira & Gomes, 2004); as percepções de estudantes universitários sobre a transição entre os papéis de estudante a trabalhador/profissional (Silva, 2010).

Pensando no que já foi abordado até este momento e na importância do planejamento de carreira, de forma mais abrangente da orientação profissional, para a inserção profissional do estudante universitário é que essa pesquisa justifica-se. O presente trabalho teve como objetivo principal compreender como os estudantes do 9º e 10º período do curso de Psicologia da Unochapecó estão planejando a sua inserção profissional. Também teve os seguintes objetivos específicos: perceber quais são as expectativas dos estudantes em relação à transição entre universidade e mercado de trabalho; verificar se os estudantes delineiam seu projeto profissional a curto, médio e longo prazo; investigar se o estudante tem apoio da universidade para desenvolver um planejamento de carreira.

Os anos universitários

Os participantes desta pesquisa passaram longos anos dentro da Universidade antes de chegarem à fase final em que se encontram. É possível considerar que o estudante universitário, quando chega na fase final da

graduação é jovem adulto que enfrenta, também, uma fase muito complexa, que gera ansiedade e que está repleta de transformações, pelas experiências que está vivendo no mundo acadêmico e aquelas que ainda estão por vir e dizem respeito a realidade profissional.

Imagina-se que atualmente o jovem lida de formas diferentes com o seu projeto de vida. Exatamente pelo fato de que ele não consegue se projetar no futuro, o que está intimamente ligado a fatores como a ambiguidade de referências e dos modelos adultos disponíveis (Ribeiro, Uvaldo, Fonçatti, Audi, Agostinho & Malki, 2016). Conforme os autores, hoje o jovem precisa se realizar no presente para ter algum futuro, o presente está supervalorizado.

Quando chega à universidade o jovem encontra um mundo muito distinto ao vivenciado anteriormente (Teixeira, Dias & Wottrich, 2008). Além do mais, os autores citam que na universidade o monitoramento e o interesse pelo estudante estão visivelmente diminuídos, fazendo com que o envolvimento com a formação e a responsabilidade pelo aprendizado dependa muito mais do acadêmico do que da instituição.

Já as fases intermediária e de conclusão de um curso superior são etapas nas quais o aluno entra no período do estabelecimento profissional, procurando dar sustentação a um novo papel que é o de trabalhador (Antunes, Bardagi & Monteiro, 2015). Para as autoras, neste momento, o jovem defronta-se com diferentes variáveis que podem interferir no seu planejamento profissional, como a oferta de trabalho no campo profissional, a economia da região, a competição no mercado, entre outras. Além disso, conforme as autoras, os comportamentos dos estudantes durante a graduação podem interferir, assim como a sua visão sobre o seu novo papel de trabalhador, as oportunidades apresentadas pela instituição formadora, e a confiança para a transição para o mercado de trabalho.

Orientação profissional na atualidade

A nova organização da sociedade associada às novas vinculações de trabalho desponta diferentes campos para a intervenção, reflexão e trabalho do orientador profissional de relevância considerável (Lehman, 2010). Para a autora, o campo de exercício do orientador sofreu grandes mudanças já que passou a ocupar-se com temáticas mais abrangentes que não se restringem a uma fase da vida do sujeito e, então, passa a assumir como objetivo uma problemática, mais abrangente que somente a escolha da profissão, e que engloba a relevância do trabalho como maneira de inserção social.

O objetivo desse orientador é não se render a uma prática ligada à temporalidade dos dias atuais, que é apressada e não valoriza o tempo necessário para a compreensão e busca por resultados que, na verdade, não se prolongam sem as condições que uma experiência processual produz (RIBEIRO et. al., 2016).

Mundialmente, as taxas de insatisfação no trabalho variam entre 55% e 76% e suas causas são distintas, como por exemplo: conflitos com o chefe, sobrecarga de trabalho, competitividade, pressão exacerbada por resultados etc. (Gomes, 2014). Os motivos, de acordo com a autora, nem sempre são

graves, mas se somados podem resultar em depressão, estresse, obesidade, síndrome do pânico, entre outros. A consciência de todos os malefícios que uma escolha pouco assertiva pode causar, e que claramente também são resultados de uma nova relação com o trabalho, faz com que o orientador profissional seja também procurado.

Lehman (2010) alude à ideia de que em um mundo de contínuas mudanças e considerando as imensas variações no sentido social do trabalho incorporadas ao capitalismo globalizado, a Orientação Profissional se dá como imprescindível em vários momentos da vida onde acontecem quebras na trajetória pessoal e profissional. A autora também cita que a função do orientador profissional é a de dar sentido ao vínculo que a pessoa tem com seu trabalho e de lhe restituir os afazeres que produzam reconhecimento próprio.

Inserção profissional e o mercado de trabalho no Brasil

A instabilidade social e econômica, conjuntamente a outros fatores, parece ter favorecido a diminuição do emprego formal e ter dado vazão à mão de obra terceirizada. Observa-se que esta tem sido uma opção para diversos empregadores, por motivo do custo reduzido que este tipo de relação de trabalho impõe, e para os trabalhadores uma forma de conquistar a ocupação dentro da área de formação.

Uma alternativa considerada por aqueles que não querem passar pelo emprego terceirizado e muito menos se colocarem como protagonistas das taxas de desemprego é o empreendedorismo. Já que não encontram lugar no mercado de trabalho formal, estas pessoas estão criando o seu próprio posto e, inclusive, conferindo oportunidade para outros que estão na mesma procura.

Uma pesquisa (Global Entrepreneurship Monitor - GEM, 2015), trata dos números sobre empreendedorismo no país. No Brasil, a pesquisa é realizada pelo Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP) e financiada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Segundo a pesquisa, a taxa (para a população entre 18 e 64 anos) total de empreendedorismo para o ano no país foi de 39,3%. A taxa total de empreendedorismo leva em consideração o percentual da população envolvida em atividades empreendedoras, dentre ela empreendedores iniciantes (até 3,5 anos de atividade) e já estabelecidos (mais de 3,5 anos de atividade). Embora o aumento não tenha sido tão significativo segundo a taxa total comparada ao ano 2014 (34,4%), ainda é a maior em 14 anos (GEM, 2015).

Os números são bons para os empreendedores, porém, como já citado, denunciam sua relação direta com os números de desemprego no Brasil. De acordo com dados do IBGE (2016), em fevereiro de 2016 havia 22,6 milhões de pessoas ocupadas dentro de um conjunto de seis regiões pesquisadas. Uma baixa de 842 mil pessoas se comparado ao mesmo mês em 2015 (IBGE, 2016).

Ademais, a baixa do emprego formal, só faz aumentar as exigências profissionais dos trabalhadores que buscam este lugar tão competitivo. De acordo com dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), no mês de fevereiro de 2016 o emprego formal no país teve uma baixa de 104,582 mil postos de trabalho (Brasil, 2016). Como consequência,

são exigidas qualificação – de preferência permanente-, habilidades diversas, flexibilidade para poder dar conta de várias demandas, experiências distintas, etc.

Dessa forma, se antes o diploma universitário era garantia de emprego, mais recentemente o que o estudante faz no decorrer e logo em seguida ao curso universitário é o que pode lhe assegurar um lugar no mercado de trabalho de maneira mais fácil, como por exemplo: suas experiências, os estágios, seus interesses e Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA) (Dias & Soares, 2009). Além do mais, segundo as autoras, aqueles que não apresentam experiência prática, somente teórica em relação às suas profissões, encontram maiores empecilhos.

Ademais, em virtude deste grande número de requisitos, exigências de qualificação e dificuldade de inserção no mercado de trabalho qualificado, a duração da graduação está se prolongando e a procura pelo primeiro emprego adiada cada vez mais (Dias & Soares, 2009). Conforme as autoras, o jovem permanece na Universidade e procura obter diplomas progressivamente elevados com a intenção de melhorar suas chances de inserção.

Com isso, o planejamento se torna essencial para poder pensar a inserção profissional e minimizar dificuldades encontradas por recém-formados. Para Dias e Soares (2009) o indivíduo precisa conhecer as áreas de atuação da sua profissão, pois ele precisa se identificar com atividades futuras. As autoras apontam que aqueles que conhecem mais sobre si mesmos podem ter mais facilidade para tomarem decisões em relação a sua carreira.

Método

Este trabalho se guia pela abordagem qualitativa (González Rey, 2005) e passou pela análise ética e aprovação – sob número de identificação 55201416.5.0000.0116 - pelo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó.

Participaram da pesquisa quatro acadêmicos do 9º e 10º período do curso (dois participantes de cada período) de Psicologia da Unochapecó. É importante citar que os participantes serão citados na pesquisa por meio de nomes fictícios.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semi-estruturada (Gaskell, 2002). A estrutura da entrevista foi construída pensando em como poderia contemplar todos os objetivos do estudo. Como é um instrumento semi-estruturado ela permite a flexibilidade do pesquisador. O instrumento, primeiramente, foi analisado durante a primeira entrevista e, posteriormente, percebendo a diversidade de temas abordados e a contemplação dos objetivos, o trabalho seguiu com os demais participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da Teoria Fundamentada (Strauss & Corbin, 2008). Este método foi escolhido, também, pelo motivo

de que a análise não é um procedimento arquitetado, rígido e imóvel, mas sim, um procedimento que tem um curso livre e criativo, onde os analistas podem se movimentar para frente e para trás nos processos de codificação (Strauss & Corbin, 2008).

A primeira etapa da análise é a microanálise (Strauss & Corbin, 2008) e nesse momento foram realizadas leituras e releituras do material colhido e foi dada atenção cuidadosa às informações. Aqui se expõe as primeiras categorias de análise, segundo os autores. Desta forma, perceberam-se aqui os dois conteúdos mais abrangentes dos dados coletados: o autoconceito e o planejamento da inserção profissional. A segunda etapa é a codificação aberta (Strauss & Corbin, 2008) na qual os dados foram separados, examinados e comparados para que se verificassem semelhanças e diferenças. Neste caso, os elementos semelhantes foram agrupados e resultaram em duas categorias de análise.

Depois procedeu-se ao que os autores denominam codificação axial, em que os dados (antes separados) são reagrupados por tema e se transformam em categorias e subcategorias e, assim, podem gerar explicações mais congruentes sobre os elementos. Na última etapa, denominada codificação seletiva (Strauss & Corbin, 2008), as categorias foram refinadas e integradas para adquirir a forma de teoria e assim as discussões em torno do tema apresentado foram construídas. A partir da análise dos dados, surgiram duas categorias e três subcategorias de análise.

QUADRO 2
Possíveis fatores que contribuíram na escolha de curso/profissão e reorientação da carreira profissional

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
AUTOCONCEITO	AUTOEFICÁCIA	Habilidades e competências profissionais
		Sentimentos e expectativas em relação ao futuro profissional
PLANEJAMENTO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL	APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE PROFISSIONAL	Atividades não obrigatórias
		Cursos complementares
		Percepções sobre o mercado de trabalho
	O PLANEJAMENTO DA CARREIRA	Objetivos de Carreira
		Rede de Contatos (networking)
		Auxílio para o planejamento de carreira – O papel da Universidade

Resultados e Discussão

Autoconceito

Esta categoria de análise se refere a como os participantes da pesquisa se veem, quais são as suas capacidades e sentimentos relacionados à possibilidade de inserção profissional. Durante as entrevistas realizadas, os participantes foram questionados sobre a ideia de ter habilidades e competências necessárias para desempenhar de forma eficaz a sua futura profissão e todos responderam positivamente. Além disso, todos os participantes afirmam que fazem uma avaliação frequente das habilidades que têm. Por outro lado, existe, também, a ideia de que não se está totalmente preparado ou que é necessário um desenvolvimento constante destas mesmas competências.

Em relação aos sentimentos e expectativas sobre o seu futuro profissional dois participantes citam estar ansiosos pela possibilidade de não concretizarem seus planos: *"Ansiosa. Ansiosa no sentido de... Eu tenho grandes oportunidades dentro da área organizacional e do trabalho. Mas o que eu quero fazer é a clínica. Então eu vou me formar e a partir daí eu "dê" uma mudada profissional. Mas ainda assim, essa mudada profissional é pra me sustentar pra outras coisas. Então eu tenho certa ansiedade"* (Sírius). *"Eu acho que primeiro dá um medo não é. Bom pra onde é que eu vou? Onde eu vou estar? Porque tu tens planos não é. O caminho que você trilha até lá e chegar é outra história"* (Mestre).

Outros dois participantes sentem-se ansiosos pela prática da profissão: *"Muito angustiada, muito preocupada. Muita preocupação assim, com a pós formação (...). É uma responsabilidade enorme não é. Agora assim como estudante tu tens acesso, pode tirar dúvidas ainda. E depois? Em relação a isso assim que me preocupa mais" (Joana). "Com um frio na barriga. Pelo fato de tudo que a gente estudou hoje (...). A sensação de que aquilo está desatualizado"* (Solange).

Julgando pela situação econômica, política e social vigente, os estudantes também demonstram preocupação com a possibilidade do desemprego. Outro resultado obtido com a pesquisa foi a preocupação com a perda de vínculo com os professores.

Planejamento da inserção profissional

Esta categoria de análise se remete ao modo como os participantes da pesquisa refletem, desenham, delineiam essa integração ao mercado. Muitas são as razões que podem interferir no planejamento por parte do estudante. Algumas destas razões podem não ser controláveis e outras podem estar intimamente ligadas com o comportamento do acadêmico durante sua formação, como citam Bardagi e Boff (2010).

Todos os participantes da pesquisa são acadêmicos que se vincularam a atividades práticas da profissão de modo relevante, e que, muito provavelmente, por isso também estão chegando ao final de sua formação e têm o objetivo de seguir carreira na área. Todos tiveram experiências extracurriculares em campos da sua futura profissão. E, de acordo com eles, essas atividades não obrigatórias e se caracterizam como fator importante para a preparação para a inserção no mercado de trabalho: *"Eu tenho certeza que o*

*POP (*Programa de Orientação Profissional da Instituição*) foi um estágio que me ajudou muito. (...) Também o que me ajudou foi o VERSUS"* (Joana). (grifo meu). *"O estágio possibilitou esse desenvolvimento de habilidades que são extremamente necessárias. E, claro, isso se aprofundou mais com a possibilidade da militância no movimento estudantil"* (Mestre).

Por outro lado, durante o curso em si, os acadêmicos não se detiveram ao exercício de cursos complementares que pudessem ser aliados à sua formação, mesmo aqueles de pouca duração.

O que é semelhante para os participantes da pesquisa é a visão positiva sobre as diversas possibilidades de atuação profissional que a Psicologia oferece. Porém, os participantes da pesquisa percebem que com a sua futura profissão também está acontecendo algo semelhante ao de outras que é a dificuldade de inserção e o aumento nas exigências de qualificação, em decorrência ao aumento de profissionais formados na área de atuação. Um dos participantes diz o seguinte: *"A gente vê pra quem já se formou o ano passado, quem já se formou há dois anos, que ainda está em busca do primeiro emprego"* (Solange).

Com relação ao planejamento de carreira, os participantes foram questionados sobre os seus objetivos profissionais a curto, médio e longo prazo. Os maiores objetivos citados foram a inserção profissional e a continuidade dos estudos. Muitas vezes não havia uma separação entre estes dois objetivos, visto que para eles a continuidade dos estudos é fator decisivo para a conquista do objetivo principal, que é a inserção na profissão escolhida. Para Dias e Soares (2009), as circunstâncias desfavoráveis do mercado de trabalho fazem com que os jovens dediquem-se à conquista de diplomas cada vez mais altos que têm por finalidade ampliar suas chances de inserção. Os participantes não conseguiram manifestar objetivos a médio e longo prazo.

Os participantes também foram questionados sobre a identificação de possíveis dificuldades para a realização dos objetivos de carreira. As dificuldades foram percebidas, em sua grande maioria, como questões externas aos sujeitos, como: são questões sociais, econômicas, etc.

Foi possível observar como resultado a ideia de que os participantes não compreendem a importância de desenvolver uma rede de contatos. Eles citam como rede os pais, amigos e alguns professores. Entende-se que é imprescindível o desenvolvimento de uma rede de contatos mais fortalecida, que não envolva somente a família dos indivíduos, mas também que possam aproveitar os contatos universitários.

Os participantes também foram questionados sobre como a Universidade e/ou o curso de graduação em si os ajudaram a planejar a carreira e mais enfaticamente a planejar sua inserção profissional. E de acordo com eles, a Universidade não teve um papel muito ativo. Observamos pelas falas dos estudantes um envolvimento mais indireto: *"Durante todo o percurso da graduação é discutida sobre a realidade e os campos de atuação do psicólogo [...]"* (Joana). *"Então, como eles ajudaram foi através de algumas disciplinas, falas dos professores: 'Aproveitem as oportunidades!'. 'Aproveitem os projetos de extensão, aproveitem os projetos de bolsa, os projetos de pesquisa'.*

'Vão se envolvam'" (Solange). *"Mas não, digamos assim, olha, vamos sentar e planejar, vamos conversar, o que você está pensando? Vai sair daqui e vai fazer o que? Nunca ninguém perguntou [...]"* (Solange).

Conclusões

A partir dos resultados da pesquisa, entende-se que a maioria dos acadêmicos têm hoje como objetivos principais a inserção profissional e a continuidade dos estudos, isto pelo motivo de que não visualizam a realização de um sem o outro.

Os estudantes têm habilidades e competências que são importantes para o exercício de sua profissão, além de terem participado consideravelmente de atividades relativas à futura área de atuação que não foram obrigatórias, não curriculares. O que pode auxiliá-los em relação ao planejamento de carreira e revela uma identificação e envolvimento com o curso. Contudo, a maioria não realizou cursos complementares durante a graduação. O que também pode justificar a necessidade de continuar a formação depois de graduados, por meio de cursos profissionalizantes ou de pós- graduação.

A rede de contatos profissionais também não é muito abrangente e parece não ter muito a atenção dos estudantes. De acordo com a pesquisa, os acadêmicos não têm um conhecimento aprofundado sobre as oportunidades de trabalho na região, demonstrando a necessidade de conhecimento sobre a realidade do mercado de trabalho. Além disto, os estudantes citaram a necessidade de ter um apoio advindo da universidade formadora por meio de um programa ou projeto que possa auxiliá-los neste sentido.

Esse conhecimento parcial do mercado de trabalho e a necessidade de apoio para o planejamento resultam em sentimentos de insegurança, ansiedade e medo diante da transição da universidade para o mercado de trabalho, que os acadêmicos citaram na pesquisa. Neste momento, torna-se de extrema importância o papel das instituições de ensino em auxiliar o acadêmico a planejar o seu projeto profissional. O planejamento de carreira deve fazer parte do cotidiano do universitário, já que ele começa a pensar no seu futuro profissional desde o início do percurso acadêmico.

Além disso, confirma-se neste estudo a necessidade de disciplinas e projetos de planejamento profissional que estejam mais próximos da jornada do estudante, pois é papel das Universidades facilitarem a sua inserção na profissão. Diante de um contexto tão complexo quando falamos de mercado de trabalho na atualidade, das dificuldades para se estabelecer profissionalmente, essa ideia justamente se intensifica.

Compreende-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Todavia, existe a necessidade de estender a pesquisa para outros estudantes e outros cursos de graduação. Desta forma, a pesquisa pode ser de interesse de pesquisadores da área, de estudantes em fase de formação profissional, além de professores, gestores, ou seja, todos os envolvidos com os mesmos acadêmicos e, também, participantes deste processo de educação. Ademais, o conteúdo pode ser proveitoso a estudantes do ensino médio, a

orientadores profissionais e outros profissionais que trabalham na área, e demais pessoas que tenham simpatia pelo campo da orientação profissional e planejamento de carreira. ■

REFERÊNCIAS

Antunes, M. H., Bardagi, M. P, & Monteiro, V. (2015) *Orientação de carreira: Oficinas com estudantes universitários.* In: M.C.Lassance; R.S. Levenfus, & L.L. Melo-Silva (Orgs.). *Orientação de Carreira: investigação e práticas.* Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional. 299 – 308.

Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). *Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes.* Avaliação, Campinas, Sorocaba – SP, v. 15, n. 1, p. 41-56, mar. Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2016). Brasil – Comportamento do Emprego Formal no período de Agosto/2015 a Julho/2016, Segundo o CAGED – Sem ajustes. Recuperado em 29 de março de 2016, em *http://acesso.mte.gov.br/caged_mensal/principal.htm.*

Callegari, M. M. (2001). *A inserção profissional de egressos universitários.* Dissertação de Mestrado, Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2012). *A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários.* Psicologia: ciência e profissão, v. 32 , n. 2 , p. 272 - 283.

Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P (2009). *Planejamento de Carreira: uma orientação para estudantes universitários.* São Paulo: Vetor.

Gaskell, G. (2002). *Entrevistas Individuais e Grupais.* In M. W. Bauer & G. Gaskell (orgs.). Bauer, Martin W., Gaskell, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes.

Global Entrepreneurship Monitor (GEM). (2015). *Empreendedorismo no Brasil.* Relatório Executivo. Disponível em: <*http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/c6de907fe0574c8ccb36328e24b2412e/$File/5904.pdf*> Acesso em: 26 de jun. 2016.

Gomes, A. (2014). *Tô Perdido! Mudança de Gestão da Carreira.* Rio de Janeiro: Qualitymark Editora.

González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.* São Paulo: Pioneira.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2016). *Pesquisa Mensal de Emprego Fevereiro 2016.* Recuperado em 26 de junho de 2016, de: *ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2016/pme_201602pubCompleta.pdf.*

Lehman, Y. P. (2010). *Orientação profissional na pós-modernidade.* In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (orgs.). Orientação Vocacional Ocupacional. (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). *Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários.* Psico-USF, v.17, n.2, p. 311-321.

Ribeiro, M. A., Uvaldo, M. C. C., Fonçatti, G., Audi., D. A., Agostinho, M. L., & Malki, Y. (2016). *Ser adolescente no século XXI.* In: Levenfus; R. S (org.). Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Artmed.

Rocha, M. C. S. (2010). *Projeto de carreira, plano de vida: passos para um gerenciamento de vida profissional e pessoal.* In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (orgs.). Orientação Vocacional Ocupacional. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: a transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Strauss, A. L, & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). *Adaptação à universidade em jovens calouros.* Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, junho. Disponível em: <*http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=en&nrm=iso*>. Acesso em: 23 de Julho de 2016.

Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2004). *Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários.* Rev. bras. orientac. prof., v.5, n.1, pp. 47-62.

MARCADORES DE PERSONALIDADE EM UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES

Luciane Linden Gottschalk[1], Bruna Hartmann[2], Ilana Andretta[3]

Introdução

A transição universidade-trabalho é caracterizada por transformações e construção da identidade, vivenciada por diversos estudantes do ensino superior (Oliveira, 2014), assim, acompanhamentos de carreira podem facilitar esse período (Cava, 2012; Lima-Dias, & Soares, 2012; Oliveira, 2014; Teixeira, 2002). No Brasil cerca de 1 milhão de universitários passam por esta fase a cada ano (Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior [SEMEP], 2015), uma população que também precisa ser assistida nas suas necessidades.

Além de entendermos o fenômeno da transição universidade-trabalho, é importante considerarmos a individualidade de cada um por meio das suas características de personalidade. A personalidade se refere às características dos indivíduos e distingue-se a partir de padrões consistentes de sentimentos, pensamentos e comportamentos (Trentini et al, 2009). Assim, os traços

[1] Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da UNISINOS, Psicóloga pela UNISINOS, Coach pela SBC e Orientadora de Carreira na UNISINOS *lllinden@unisinos.br*

[2] Acadêmica do curso de Psicologia da UNISINOS, estagiária de Psicologia Clínica do Projeto de Atenção Ampliada à Saúde - PAAS da UNISINOS, aluna de Iniciação Científica no Grupo ICCEP - Intervenções Cognitivo-Comportamentais: Estudo e Pesquisa da UNISINOS. *bruna.hartmann@hotmail.com*

[3] Mestre e Doutora em Psicologia PUC-RS, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da UNISINOS, coordenadora do grupo ICCEP. *ilana.andretta@gmail.com*

de personalidade podem caracterizar e explicar a conduta dos indivíduos diante das circunstâncias (Silva & Nakano, 2011).

Os dados deste estudo são resultados de um recorte da pesquisa "Efeitos do *Coaching* Cognitivo-Comportamental na transição universidade-trabalho: Intervenção de carreira em grupo" (Gottschalk, 2016). Tal pesquisa foi realizada com o modelo de intervenção de desenvolvimento pessoal nomeado *Coaching* Cognitivo-Comportamental (CCC), embasado na Terapia Cognitivo-Comportamental (Dias & Fortes, 2015)

Este estudo visa contribuir para caracterizar os participantes e entender a diferença entre as características de personalidade do grupo que cumpriu todas as etapas da intervenção em comparação com os que fazem parte do grupo de *droupout*, que desistiram da intervenção, pois as pesquisas de intervenção de carreira conduzidas no Brasil não são tão claras quanto à caraterização dos participantes (Bardagi & Albanaes, 2015). A fim de responder tal questão, este artigo trata-se de um estudo descritivo, de delineamento transversal quantitativo (Creswell, 2010) que tem como objetivo descrever o perfil e os marcadores reduzidos de personalidade de universitários concluintes de uma IES (Instituição de Ensinos Superior) do Sul do Brasil, nos cursos de Administração, Arquitetura e Psicologia.

Método

Participantes

A amostra foi selecionada por conveniência, constituída por 61 universitários concluintes de uma universidade privada da região sul do Brasil, com idades entre 21 e 63 anos, em sua maioria mulheres (77%) e solteiros (67%). Os estudantes eram provenientes dos cursos de: Arquitetura e Urbanismo (29), Psicologia (17) e Administração de Empresas (15). Os participantes foram divididos em dois grupos: G1 e G2. O G1 representando os participantes que concluíram sua participação nos três tempos da intervenção, cumprindo todas as etapas (intervenção e *follow up*) e o G2 representando os participantes que não compareceram no *follow up,* que desistiram da intervenção, o grupo de *droupout*.

Instrumentos

- Questionário de Dados Sociodemográficos

O questionário desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Intervenções Cognitivo-Comportamentais: Estudo e Pesquisa (ICCep)" objetivou avaliar dados sociodemográficos, tais como idade, sexo, estado civil, curso de ensino superior, realização de atividade profissional atual.

- Marcadores Reduzidos para a Avaliação da Personalidade no Modelo dos Cinco Grandes Fatores (MR-25)

Instrumento de autorrelato breve para a avaliação da personalidade com 25 marcadores para mensurar os Cinco Grandes Fatores (CGF), derivado de um instrumento originalmente com 64 marcadores. Desenvolvido e validado

no Brasil por Hauck, Machado, Teixeira e Bandeira (2012) em formato de resposta *likert* de cinco pontos que avalia cinco dimensões: E = Extroversão, S = Socialização, C = Conscienciosidade, N = Neuroticismo, A = Abertura. Possui índices de consistência interna, com alfas de Cronbach entre 0,61 e 0,83 e, neste estudo, entre 0,72 e 0,85.

Procedimentos

Os presentes dados são resultados de um recorte da pesquisa "Efeitos do *Coaching* Cognitivo-Comportamental na transição universidade-trabalho: Intervenção de carreira em grupo" (Gottschalk, 2016), aprovada sob o nº 15/252 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição A IES foi escolhida por conveniência, localizada na região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul, mediante contato explicitando os objetivos da pesquisa. Os cursos foram escolhidos por representarem o maior número de formandos de suas áreas de concentração: Arquitetura e Urbanismo (Área Politécnica), Administração de Empresas (Área Ciências Económicas e Sociais) e Psicologia (Área Ciências da Saúde).

Após Carta de Anuência da IES, foi obtida uma lista junto ao setor de registros acadêmicos da universidade com os nomes e contatos dos alunos concluintes dos cursos já referidos. Os universitários interessados em fazer parte do programa responderam o e-mail como forma de inscrição e aceitação em participar da pesquisa. Como critérios de inclusão, os participantes deveriam estar no último ano do curso e/ou com 80% das disciplinas da grade curricular concluídas e não houve critérios de exclusão (Gottschalk, 2016).

Uma data foi marcada com os alunos para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os instrumentos foram corrigidos por auxiliares de pesquisa previamente treinados, integrantes do grupo de pesquisa ICCep. Os resultados foram avaliados por grupo separadamente, utilizando o *software* SPSS versão 22.0, com análises descritivas para caracterizar a amostra e para descrever os fatores de pontuação da escala MR-25 e teste t-student para analisar a relação entre a participação no *follow-up* e a escala MR-25.

O programa de intervenção

O programa de intervenção de carreira com CCC para preparação da transição universidade-trabalho foi constituído a partir do programa australiano *Coach Yourself* (Grant & Greene, 2004), com autorização dos autores, utilizando a metodologia de Coaching Cognitivo-Comportamental. O programa desenvolveu-se ao longo de cinco sessões, com duração aproximada de duas horas cada uma e com frequência semanal, totalizando 10 horas de intervenção para cada um dos grupos de universitários. Cada sessão possuía um tema a ser trabalhado e uma ou mais técnicas a serem desenvolvidas. Seguem as temáticas de cada sessão: 1ª sessão - Conhecendo o programa e definindo objetivos; 2ª sessão - Autoconhecimento e modificação de padrões autolimitantes; 3ª sessão - Exploração de carreira e plano de ação; 4ª sessão

- Procrastinação e mercado de trabalho; 5ª sessão - Construindo um plano com foco na solução; *Follow up* – Sessão realizada dois meses após a 5ª sessão para reavaliação (Gottschalk, 2016).

Resultados

Os participantes do G1 corresponderam a 31 universitários, com uma média de idade de 29,32 anos (DP=8,2). Eram em sua maioria mulheres (67,7%, n=21), solteiros (67,7%, n=21) e uma grande parte dos participantes trabalhava (80,6%, n=25). O curso de Arquitetura contou com a maior parte (48,4%, n=15), Psicologia (25,8%, n=8) e Administração (25,8%, n=8). O G2 contou com 30 participantes com uma média de idade de 27,73 anos (DP=7,3). Também eram em sua maioria mulheres (86,7%, n=26), solteiros (63,3%, n=19) e uma grande parte dos participantes trabalhava (76,7%, n=23). O curso de Arquitetura contou com a maior parte (46,7%, n=14), Psicologia (30%, n=9) e Administração (23,3%, n=7).

Na escala de personalidade, o marcador de personalidade de Conscienciosidade (média 21,4, DP=3,01) foi o mais elevado, seguido de Socialização (média 20,06, DP=3,16), Abertura, Extroversão e Neuroticismo. O marcador de personalidade Abertura revelou-se significativamente maior (p=0,024) no G1 em comparação com o G2. Os marcadores estão descritos na Tabela 1.

TABELA 1
Marcadores de Personalidade conforme Adesão

	Adesão	N	M (DP)	t	*p*
Extroversão	G1	30	15,80 (5,52)	0,484	0,303
	G2	31	16,42 (4,44)		
Socialização	G1	30	20,40 (3,55)	-0,873	0,386
	G2	31	19,65 (3,20)		
Conscienciosidade	G1	30	21,10 (3,23)	0,654	0,516
	G2	31	21,61 (2,89)		
Neuroticismo	G1	30	14,28 (4,13)	-0,407	0,686
	G2	31	13,85 (4,25)		
Abertura	G1	30	14,53 (5,10)	2,324	0,024*
	G2	31	17,10 (3,36)		

Discussão e Considerações Finais

Os participantes do G1 caracterizaram-se pela conclusão de todas as etapas da intervenção, apresentando maior taxa de abertura à experiência quando comparados aos participantes de G2, demonstrando o reconhecimento deles pela importância de novas experiências (Nunes & Hutz, 2002). A característica de abertura pode ajudar o indivíduo a questionar padrões estabelecidos de carreira e a buscar diferentes modos de condução da carreira, proporcionando maior realização profissional (Borges, 2014). Assim, esta característica de abertura pode trazer consequências positivas para a promoção do desenvolvimento de carreira.

O marcador de personalidade de conscienciosidade foi o mais elevado tanto nos participantes do G1 e do G2, seguido de socialização e abertura. Assim, há uma uniformidade nas características independentemente da conclusão ou não da intervenção, podendo apontar uma justificativa para o interesse dos participantes pela intervenção. Os participantes apresentaram maior conscienciosidade, representada pelo grau de organização, persistência, controle e motivação para alcançar objetivos (Nunes & Hutz, 2002), características alinhadas às propostas de trabalho do CCC ao trabalhar com metas e planos de ação. A segunda característica mais marcante foi a socialização, dimensão interpessoal que se refere aos tipos de interações que uma pessoa apresenta (Nunes & Hutz, 2002), podendo justificar o interesse dos participantes pela realização da intervenção em grupo, visto que possuem mais facilidade para socialização.

Em outro estudo, as subescalas de conscienciosidade, socialização e abertura apresentaram correlações significativas entre si (Hauck, Machado, Teixeira, & Bandeira, 2012). Hauck et al. (2012) também identificaram que os fatores de socialização e conscienciosidade aumentam na faixa etária de 21 a 60 anos, o que pode justificar o aparecimento em destaque dessas características neste estudo, pois o público está na mesma faixa etária.

Estes resultados permitiram a identificação das características de personalidade que podem contribuir para a participação de universitários em fase de conclusão da graduação em grupos de intervenção de carreira. As características de personalidade dos universitários podem auxiliá-los ou prejudicá-los durante o processo de desenvolvimento de carreira, assim, a compreensão das características de personalidade pode colaborar para o desenvolvimento de ações que estimulem a participação em programas de desenvolvimento de carreira. Destaca-se a necessidade de novos estudos com diferentes grupos para reunir evidências que reforcem os achados desse estudo e que fundamentem ações para facilitar a transição universidade-trabalho. ■

REFERÊNCIAS

Bardagi, M. P., Albanaes, P. (2015). *Avaliação de Intervenções Vocacionais no Brasil: Uma Revisão da Literatura.* Revista Brasileira de Orientação Profissional,16(2), 123-135.

Borges, L.F.L. (2014). *Gerenciamento proteano de carreira entre universitários.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Cava, J. M. (2012). *Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: validação de instrumento de medida.* Dissertação de Mestrado, 22, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto;* tradução Magda Lopes; Consultoria, supervisão e revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed.

Dias, G. P., & Fortes, C. P. D. D. (2015). *Coaching Cognitivo-Comportamental: desenvolvimento humano com base em evidências e foco em solução.* Rio de Janeiro: Editora Cognitiva.

Grant, A., & Greene, J. (2004). *Coach yourself: Make real changes in your life.* Momentum.

Gottschalk, L. L. (2016). *Efeitos de uma intervenção de Coaching Cognitivo Comportamental na preparação para transição universidade-trabalho.* 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, Brasil.

Hauck, N., Machado, W. L., Teixeira, M. A. P., & Bandeira, D. R. (2012). *Evidências de validade de marcadores reduzidos para a avaliação da personalidade no modelo dos Cinco Grandes Fatores.* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28(4), 417-423.

Lima-Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2012). *Planejamento de carreira: uma orientação para universitários.* Psicologia Argumento, 30(68), 53-61.

Nunes, C. H. S. S., & Hutz, C. S. (2002). *O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade.* Em R. Primi (Org.), Casa do Psicólogo, 40-49.

Oliveira, M. C. (2014). *Sucesso na graduação: estudo longitudinal prospectivo da transição universidade-trabalho.* Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.

Silva, I.B., & Nakano, T.C. (2011). *Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas.* Avaliação Psicológica, 10(1), 51-62.

Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP. (2015). Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015.

Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem.* Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Algre, RS, Brasil.

Trentini, C. M., Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Teixeira, M. A. P., Gonçalves, M. T. A., & Thomazoni A. R. (2009). *Correlações entre a EFN - Escala Fatorial de Neuroticismo e o IFP - Inventário Fatorial de Personalidade.* Avaliação Psicológica, 8(2), 209-217.

ESCOLHA DO CURSO, EXPECTATIVAS E PROJETOS PROFISSIONAIS: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Fernanda Zatti[1], Carlos Alexandre Campos[2]

Introdução

No Brasil, a oferta de educação passou por significativas mudanças a partir dos anos 90, havendo a universalização do ensino fundamental, o crescimento do ensino médio e também do ensino superior, cujas matrículas triplicaram (Andrade, 2012). Referindo-se, especificamente, ao ensino superior, o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou substancialmente, sendo que em 2006 totalizou 4.883.852 matrículas e em 2016 totalizou 8.048.701 matrículas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2017). Acompanhando este aumento do acesso ao ensino superior, evidencia-se a preocupação com a permanência e o êxito acadêmico destes estudantes, uma vez que são observados índices consideráveis de reprovação e evasão neste contexto.

De acordo com Zago (2006), não é suficiente ter acesso ao ensino superior, mesmo que este seja público, pois considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior como de sucesso

[1] Graduada em Psicologia e especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e é mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. *fernanda.zatti@outlook.com*

[2] Graduado em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. *carloscampos_psico@yahoo.com.br*

escolar caracteriza uma postura redutora. Assim sendo, uma efetiva democratização da educação requer políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, e também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Neste cenário, um tema bastante discutido é a evasão, pois se apresenta como um fenômeno em direção oposta à ampliação das possibilidades de formação e às demandas do mundo do trabalho. Segundo Tigrinho (2008), a evasão no ensino superior brasileiro é um fenômeno grave que acontece tanto nas instituições públicas quanto nas privadas e demanda medidas eficazes de combate. Conforme o autor, analisando a evolução do número de ingressantes em cursos superiores nos últimos anos, observa-se que embora o número de matrículas tenha aumentado significativamente, isso não garante a frequência do estudante até o final do curso.

Se, por um lado, a evasão consiste em uma temática que suscita questionamentos acerca de medidas interventivas e que tem sido foco de pesquisas nos últimos anos (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016; Machado, Melo Filho, & Pinto, 2005; Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007), também se torna relevante compreender quais são os motivos que levam os estudantes a escolher um curso superior, bem como conhecer quais são as suas expectativas e os seus projetos profissionais frente à escolha realizada, pois, em alguma medida, isso pode indicar o quanto um estudante está propenso ou não a permanecer no curso. Nesse sentido, aspectos relacionados à escolha profissional podem ser relevantes para se compreender, também, as vivências dos estudantes no curso superior.

Ao referir-se à escolha de uma profissão, torna-se importante salientar que este é um processo que implica uma multiplicidade de fatores de natureza social, econômica, política, educacional, familiar e psicológica (Soares, 2002). De acordo com Neiva (2013), ao se escolher uma profissão não se decide apenas o que fazer, mas, principalmente, se decide quem ser, que estilo de vida ter e um modo de viver. Ocorrendo de uma forma ocasional e desarticulada, a escolha pode dificultar ou até impedir a formulação de projetos profissionais consistentes (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003).

A escolha profissional implica em uma dimensão temporal, cuja qual necessita ser integrada e percebida pelo indivíduo que escolhe. Assim, escolher aquilo que se pretende ser no futuro, implica reconhecer o que se foi no passado, quais foram as influências sofridas e os acontecimentos mais marcantes na trajetória de vida até o momento. Desse modo, é possível definir o estilo de vida que se pretende ter de um modo mais refletido, analisando que a profissão escolhida pode ou não possibilitar a realização das expectativas que se tem. No que tange às expectativas do indivíduo quanto ao seu futuro, estas costumam ser carregadas de afetos, esperanças, medos e inseguranças, não apenas seus, mas também de seus familiares mais próximos; em grande parte, as expectativas estão interligadas à ideia da felicidade relacionada à profissão escolhida – "quero escolher uma profissão que me faça feliz" – e, assim, o momento da escolha recebe um peso ainda maior (Soares, 2002).

Mesmo em meio a todos os determinantes do momento vivenciado, o

indivíduo escolhe. Como afirma Soares (2002), ele faz a melhor escolha possível considerando o momento e as condições que se apresentam, o que não significa que, no futuro, o indivíduo não possa vir a realizar outra escolha, uma vez que não há uma única escolha profissional correta e definitiva para o longo da vida. Nesse sentido, deve-se considerar que as escolhas ocorrem entre aquilo que o indivíduo gostaria de fazer (ou até gostaria muito de fazer) e aquilo que é conveniente fazer em dado momento da sua vida profissional (Dias & Soares, 2009).

Após a escolha propriamente dita que, para muitos, se constitui em uma grande dificuldade, quer seja pela gama de opções de cursos de graduação disponíveis sobre a qual o indivíduo pouco tem conhecimento, quer seja por considerar que não refletiu o suficiente para realizar a escolha, ou por quaisquer outros aspectos que sejam (Dias & Soares, 2009), o indivíduo realiza o vestibular (ou outros modelos de processo seletivo que vem sendo utilizado nos últimos anos) e, uma vez aprovado, inicia sua trajetória no ensino superior.

Ao ingressar no ensino superior, o estudante ainda não possui muita clareza sobre a escolha realizada (Dias & Soares, 2009) e, não raras vezes, ocorre de o entusiasmo inicial pela aprovação no vestibular se transformar em decepção conforme o mesmo se depara com a realidade do curso superior escolhido (Lassance, 1997). Deve-se considerar que o ingresso no ensino superior é um período de transição que envolve mudanças no âmbito acadêmico, familiar, social, pessoal e vocacional (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). Assim, jovens universitários insatisfeitos com suas escolhas podem deparar-se com obstáculos no decorrer de suas carreiras, fato que ocasiona trancamentos, trocas e abandonos de curso, bem como profissionais desempregados ou que atuam em áreas diferentes de sua formação (Soares, 2002).

Quando chega ao curso superior, o estudante já percorreu uma trajetória educacional que, certamente, influenciará suas vivências acadêmicas. Nesse sentido, as trajetórias educacionais são entendidas como o percurso biográfico da escolaridade dos sujeitos. Ademais, a concepção de trajetória que parece prevalecer nas pesquisas que se dedicam a compreender a temática, pressupõe a ideia de que a história de vida escolar dos sujeitos é fruto da interação dialética entre as condições ligadas à origem social, às dinâmicas internas das famílias de origem e às características individuais dos mesmos (Nogueira, 2002).

Atrelado ao exposto, há de se considerar o projeto profissional dos estudantes. De acordo com Dias e Soares (2009) pode-se conceber o projeto profissional como "uma busca por concretizar uma ação ou atividade profissional" (p. 88). Como já anteriormente abordado, a dinâmica familiar e a historicidade do sujeito são importantes de serem analisadas na construção de um projeto profissional (Soares, 1997), pois é por meio de suas relações que o sujeito constrói uma possibilidade de ser um profissional (Dias & Soares, 2009).

Torna-se relevante que o indivíduo estabeleça um projeto profissional a ser realizado ao longo de sua trajetória, tendo em vista que a inserção

profissional nem sempre é possível sem os "percalços dos primeiros anos" após a diplomação; assim, o projeto profissional deve estar baseado em dados realistas e/ou em possibilidades efetivas de ser alcançado. Além disso, o projeto profissional não deve ser deixado, unicamente, ao aparecimento das oportunidades, nem ser rígido em demasia a ponto de não permitir alternativas. Deve-se considerar que um projeto profissional "é sempre um rumo, que serve para orientar um caminho a seguir" (Dias & Soares, 2009, p. 89).

Entende-se, portanto, a formação superior como um momento crítico da construção de carreira, no qual o indivíduo confronta-se continuamente com suas escolhas e projetos profissionais e, por conseguinte, com a necessidade de reavaliação de expectativas e objetivos. Nesse sentido, o estudo realizado objetivou investigar os motivos da escolha do curso superior, bem como as expectativas e os projetos futuros de graduandos de dois cursos superiores de uma instituição pública do Rio Grande do Sul.

Método

Participantes

Participaram da coleta de dados 98 estudantes de dois cursos superiores (62 de Engenharia Mecânica e 36 de Tecnologia em Marketing), os quais são ofertados em uma instituição pública de ensino localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul, cuja qual oferece cursos técnicos e superiores. Quando da realização da pesquisa, a instituição de ensino ofertava somente os dois cursos superiores supracitados. Havia duas turmas de cada curso, as quais se encontravam no segundo e no quarto semestre.

Instrumentos

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, composto por questões abertas e fechadas, que englobaram aspectos referentes ao contexto sócio familiar, escolarização pregressa e experiências vivenciadas no curso superior. No entanto, este capítulo enfoca a análise das questões que visaram investigar os seguintes eixos: a) motivos que levaram o estudante a escolher o curso; b) expectativas iniciais do estudante em relação ao curso; e c) perspectivas profissionais do estudante para após a conclusão do curso.

Procedimentos

Antes da coleta de dados, manteve-se contato com o responsável pela instituição, que autorizou a realização da pesquisa. Após isso, a diretora de Ensino do Campus manteve contato com os docentes para agendar a aplicação dos questionários. Assim, nos dias e horários previamente agendados, bem como com o consentimento dos docentes, realizou-se a coleta dos dados.

Os participantes responderam ao instrumento em aplicações realizadas coletivamente em sala de aula. Cada sessão de aplicação foi precedida de uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo. A participação no estudo foi voluntária, atentando-se aos preceitos éticos envolvidos no

contexto de pesquisa com seres humanos e com prévia aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977). A análise de conteúdo configura-se como uma associação de técnicas de análise das comunicações, objetivando alcançar indicadores que oportunizem a inferência de conhecimentos relativos às conjunções de produção e recepção dessas mensagens, bem como na revelação dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo pretendido (Bardin, 1977).

A primeira fase – denominada pré-análise – consiste em uma etapa de organização dos documentos, sendo um período de intuições cujo objetivo é tornar operacionais as ideias iniciais e sistematizá-las. Nesse processo, Bardin (1977) propõe que haja uma leitura "flutuante" a partir do primeiro contato do pesquisador com os dados obtidos, uma vez que isso possibilitará a realização de um exame inicial, verificando o que pode ser promissor e que contribuirá para a problemática, os objetivos e os pressupostos da pesquisa.

A exploração do material, que consiste na segunda fase de análise, refere-se à aplicação sistemática das decisões anteriormente tomadas pelo pesquisador. Aqui, essencialmente, são realizadas operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas (Bardin, 1977).

A terceira – e última – etapa de análise se denomina tratamento de dados, sendo ancorada nos resultados brutos, os quais caberá ao pesquisador torná-los dados significativos e válidos. Obtendo-se tais dados, pode-se então propor inferências sobre o conteúdo transmitido pelo emissor da mensagem (Bardin, 1977).

Os temas norteadores que orientaram a elaboração do questionário guiaram a organização de categorias emergentes, sendo eles: a) motivos que levaram o estudante a escolher o curso; b) expectativas iniciais do estudante em relação ao curso; e c) perspectivas profissionais do estudante para após a conclusão do curso.

Os dados foram transcritos considerando cada questão do questionário. Assim cada uma delas constituiu um macro contexto de análise, e a partir da leitura do conjunto de respostas foram elencados os respectivos subtemas ou unidades de sentido. Desse modo, apresenta-se no texto a seguir, em cada tópico, os macro contextos, quais sejam: motivos que levaram o estudante a escolher o curso, expectativas iniciais do estudante em relação ao curso e perspectivas profissionais do estudante para após a conclusão do curso e os subtemas emergentes.

Resultados e Discussões

A escolha do curso superior

Para analisar os resultados obtidos no que concerne aos motivos pelos quais os estudantes escolheram o curso superior, elaborou-se categorias e subcategorias. Na Tabela 1 é possível visualizar os motivos elencados pelos estudantes do curso de Tecnologia em Marketing.

TABELA 1
Motivos para a escolha do curso de Tecnologia em Marketing

Área do curso	1. Interesse e gosto pela área
	2. Relação com a área de atuação
	3. Proximidade com o curso de interesse
Formação	1. Busca por formação superior
	2. Qualificação
	3. Profissionalização
Campo de trabalho	1. Possibilidades de atuação
	2. Mercado em expansão
Natureza da Instituição	1. Por ser federal
	2. Por ser pública
	3. Por ser gratuita
	4. Pela qualidade dos cursos oferecidos
Outros	Indicação de familiares e amigos
	Não houve escolha

A área do curso destaca-se entre os motivadores da escolha para os estudantes do curso de Tecnologia em Marketing. Desse modo, o interesse e o gosto pelos temas abrangidos, a relação com a área de atuação e a proximidade com o curso que almejam realizar foram citados como razões que levaram estes participantes a escolher o curso.

Ainda neste âmbito, a busca pela formação emergiu como um aspecto interferente na escolha pelo curso. Assim sendo, a procura por um curso superior, pela profissionalização e pela qualificação profissional também foram mencionados. Também está entre os motivos da escolha o campo de trabalho, em função das possibilidades de atuação que o curso oferece e da percepção de um mercado em expansão para os profissionais da área. O desejo dos universitários é, após a conclusão do ensino superior, ingressar no mercado profissional e colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos na graduação (Viriguine, Krawulski, D'Avila, & Soares, 2010), fato que pode respaldar a motivação dos estudantes pela busca de um curso que, segundo ele, tem possibilidades de atuação e um mercado profissional em expansão. Todavia, não raras vezes, quando já diplomados, eles se deparam com a dificuldade de inserção profissional e, uma vez que o diploma universitário não garante a empregabilidade, muitos indivíduos acabam buscando atividades profissionais que exijam menor grau de qualificação do que possuem, na tentativa incessante de ingressar no mundo do trabalho (Viriguine et al., 2010).

Foram mencionadas, ainda, questões relativas à natureza da instituição, como o fato de ser federal, pública, gratuita e pela qualidade dos cursos oferecidos. Além disso, outros fatores foram elencados, como a indicação de amigos ou familiares, e a afirmação de que não houve uma escolha propriamente dita pelo curso.

Ainda abordando os motivos da escolha pelo curso superior, na Tabela 2 é possível visualizar os motivos elencados pelos estudantes do curso de Engenharia Mecânica.

TABELA 2
Motivos para a escolha do curso de Engenharia Mecânica

Área do curso	1. Identificação com a área
	2. Gosto por tecnologias e inovação
	3. Facilidade com as disciplinas da área de exatas
	4. Formação e/ou atuação anterior na área
Campo de trabalho	1. Ampla área de atuação
	2. Abundância de oportunidades
Perspectivas profissionais	1. Boa remuneração
	2. Garantia de emprego
	3. Valorização profissional
Natureza da instituição	1. Por ser pública
	2. Por ser gratuita
	3. Pela qualidade dos cursos oferecidos
Outros	Influência de familiares e amigos
	Características pessoais

Em relação ao curso de Engenharia Mecânica, os principais motivos mencionados para a escolha referem-se à área do curso. Sendo assim, a identificação com a área, gosto por tecnologias e inovação, facilidade com disciplinas da área de exatas e formação ou atuação anterior foram razões apontadas pelos participantes como determinantes de sua escolha pelo curso.

O campo de trabalho também se constitui como motivador da escolha, tendo em vista a ampla área de atuação e abundância de oportunidades. Neste sentido, as perspectivas profissionais de uma boa remuneração, da garantia de emprego e da valorização profissional também se destacaram quando os participantes descreveram o processo de escolha pelo curso de Engenharia Mecânica. Assim como no curso de Tecnologia em Marketing, foram citados fatores relacionados à natureza da instituição, como o fato de ser pública e gratuita, bem como pela qualidade dos cursos ofertados. Ainda, foi mencionada a influência de amigos e familiares e características pessoais.

De acordo com Neiva (2013), o mercado de trabalho e as oportunidades profissionais estão em constante mudança, dificultando ao indivíduo que realiza a sua escolha profissional prever tanto o mercado de trabalho futuro quanto ter garantia de que poderá viabilizar seu projeto profissional, principalmente, quando se analisa o cenário mundial em que diversos profissionais atuam em áreas distintas das quais possuem formação. Do mesmo modo, Moura e Menezes (2004) descreveram, em pesquisa realizada com indivíduos em situação de re-escolha profissional, que 33,3% dos sujeitos pesquisados apontaram como dificuldade o fato de não vislumbrarem mercado profissional com a profissão escolhida.

Referindo-se à investigação acerca das expectativas em relação aos seus cursos, os estudantes de Tecnologia em Marketing referiram que elas foram correspondidas em função de aspectos referentes à didática adotada pelos docentes, à estrutura institucional e aos conhecimentos adquiridos. Já para os estudantes de Engenharia Mecânica, o grau de dificuldade e cobrança do curso – que já eram esperados –, a qualificação dos professores, e a estrutura oferecida pela instituição fizeram com que suas expectativas fossem correspondidas.

Os estudantes de Engenharia Mecânica que afirmaram que suas expectativas não foram correspondidas, descreveram como razões de suas respostas os seguintes fatores: o grau de dificuldade do curso; a expectativa de mais aulas práticas; o formato inicial do curso que contempla disciplinas gerais; o relacionamento com os docentes e a metodologia de ensino por eles utilizada; o desconhecimento do curso; a falta de tempo para o estudo e as reprovações; a despreparação prévia; e, por fim, a incerteza quanto ao desejo de prosseguir no curso. Já os dois estudantes de Tecnologia em Marketing para os quais as expectativas não foram correspondidas, não descreveram as razões das suas respostas.

Dentre os fatores elencados pelos estudantes, o fator grau de dificuldade do curso é um aspecto comum entre os estudantes dos cursos de Engenharia, independentemente da habilitação, tendo em vista, principalmente, a profundidade do curso no que se refere aos conteúdos de cálculos matemáticos, considerado pela maioria dos estudantes como de grande dificuldade. A insatisfação dos estudantes com a expectativa de mais aulas práticas, bem como com o fato do curso contemplar disciplinas mais gerais no início, são apontados pela literatura como aspectos recorrentes e que geram desencanto pelo curso de graduação precocemente (Dias & Soares, 2009; Gonçalves, 1997). O desconhecimento em relação ao curso, a despreparação prévia e a incerteza quanto ao desejo de prossegui-lo são, em algum modo, reflexo de uma escolha realizada com base em poucos critérios e com um nível de informação reduzido e, geralmente, inconsistente (Bardagi & Hutz, 2009; Dias & Soares, 2009). Se faz presente, então, um confronto entre aquilo que o indivíduo imaginava que a vida universitária era e aquilo que ela realmente é (Dias & Soares, 2009). Merece destaque, também, o relacionamento com os professores, tendo em vista que outras pesquisas (Castro, 2012) já apontaram este fator como um dos motivadores, inclusive, para a evasão.

Perspectivas profissionais

As expectativas profissionais para após a conclusão do curso, para a maioria dos participantes, se refere à obtenção de emprego na área e boa colocação no mercado de trabalho. Nesta mesma perspectiva, os participantes mencionaram o desejo de realizar concursos públicos, abrir negócio próprio, atuar na docência, obter bons retornos financeiros e tornarem-se profissionais competentes, além de seguir estudando. Apenas quatro participantes afirmaram ainda não possuir perspectivas definidas. Tendo em vista tais resultados, pode-se analisar a importância de abordar o planejamento de carreira com os estudantes, visando auxiliá-los com os seus projetos profissionais, podendo este ser um trabalho realizado pelas próprias instituições de ensino superior (Basso, 2008).

Ao serem questionados acerca da pretensão de continuar estudando, a maioria (n=80), respondeu afirmativamente. Estes estudantes pretendem realizar pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, ou ainda, fazer nova graduação ou curso técnico. Ademais, 10 estudantes afirmaram ainda não ter decidido sobre continuar ou não os estudos, seis mencionaram não ter objetivo de continuar os estudos, e dois não responderam.

Adentrando a questão da escolha do curso superior, cabe ponderar que apesar da área ter se sobressaído dentre os motivadores, identificou-se, em ambos os cursos, a presença de fatores relacionados às demandas de formação, campo de trabalho, natureza da instituição e influência de familiares ou amigos. Mesmo nos casos em que a área do curso foi atribuída à escolha, observou-se motivos como a proximidade com o curso de interesse e a atuação anterior na área, os quais remetem a pensar nos determinantes da escolha pelo curso.

Desse modo, no que se refere às concepções de escolha, Ferreti (1988) esclarece que existem escolhas e não-escolhas, e defende que "(. . .) as opções, quaisquer que sejam, não ocorrem num contexto de plena liberdade" (p.142). O autor apresenta a noção de graus de liberdade, que variam conforme determinantes como idade, sexo, disponibilidade de informação, herança familiar e aquelas decorrentes da classe, normas e costumes vigentes no ambiente onde está inserido o indivíduo. Esses graus de liberdade variam em cada situação de escolha para cada determinante, podendo verificar-se situações em que os determinantes são mais ou menos limitantes e, se esses determinantes proporcionam severas limitações, há uma situação de não-escolha.

Já as expectativas em relação ao curso foram correspondidas para a maior parte dos estudantes. Os motivos por eles descritos apontam para elementos diversos que compõem o contexto institucional. Por outro lado, no caso dos estudantes que não tiveram suas expectativas correspondidas, observa-se o predomínio de aspectos que denotam certo desconhecimento do curso e fragilidades em sua escolha, e envolvem, também, questões referentes ao relacionamento com os docentes e ao desempenho acadêmico.

Considerações Finais

Os resultados obtidos por meio da realização do presente estudo evidenciaram a área de atuação como o principal motivador da escolha pelo curso superior, contudo, identificou-se também a intervenção de fatores relacionados à percepção de demandas de formação, campo de trabalho e, ainda, aspectos relacionados à natureza da instituição, especialmente o fato da mesma ser pública e ofertar cursos gratuitos. As expectativas em relação ao curso foram correspondidas para a maior parte dos estudantes, e quanto àqueles que não tiveram suas expectativas correspondidas, observou-se o predomínio de aspectos que denotam desconhecimento do curso e fragilidades em sua escolha.

Os dados analisados possibilitam refletir, também, sobre a importância de se investigar como ocorrem as escolhas profissionais dos estudantes, bem como quais são as suas expectativas e os seus projetos de futuro profissional. Nesse sentido, práticas de orientação de carreira que estimulem a reflexão sobre escolhas profissionais e projetos de vida podem ser relevantes no contexto do ensino superior e, potencialmente, contribuir com a redução de índices de evasão, retenção e insatisfação profissional. ■

REFERÊNCIAS

Andrade, C. Y. (2012). *Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social.* Recuperado em 20 julho 2017, de http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social

Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). *Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários.* Psico, 47(4), 288-297.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). *"Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior.* Psico-USF, 14(1), 95-105.

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 de Orientação Profissional, 4(1), 153-166.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Basso, C. (2008). *Escolha Profissional: estudantes universitários em crise durante as fases intermediárias da formação acadêmica.* Dissertação de Mestrado não-publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Castro, A. K. S. S. (2012). *Evasão no ensino superior: um estudo no curso de Psicologia da UFRGS.* Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2009). *Planejamento de Carreira: uma orientação para estudantes universitários.* São Paulo: Vetor.

Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). *Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso.* Psico-USF, 1(6), 1-10.

Ferreti, C. J. (1988). *Opção: trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas.* São Paulo: Cortez.

Gonçalves, E. L. (1997). *Evasão no ensino universitário: a Escola Médica em questão.* Documento de Trabalhos – NUPES. São Paulo: USP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2017). *Censo da Educação Superior 2016 – Principais Resultados.*

Machado, S. P., Melo Filho, J. M., & Pinto, A. C. (2005). *A evasão nos cursos de graduação em Química. Uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão.* Química Nova, 28, 41-43.

Moura, C. B., & Menezes, M. V. (2004). *Mudando de opinião: Análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(1), 29-45.

Neiva, K. M. C. (2013). *Processos de Escolha e Orientação Profissional* (2 ed.). São Paulo: Vetor.

Nogueira, M.A. (2002). *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais.* Tese para Concurso de Professor Titular. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Lassance, M. C. P. (1997). *A orientação profissional e a globalização da economia.* Revista da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais, 1(1), 71-80.

Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). *A evasão no ensino superior brasileiro.* Cadernos de Pesquisa, 37(132), 641-659.

Soares, D. H. P. (1997). *Choix professionel: projet des parents – projet des adolescents.* França: Presses Universitaires du Septentrion.

Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto.* (2 ed.). São Paulo: Summus.

Tigrinho, L. M. V. (2008). *Evasão escolar nas instituições de ensino superior.* Revista Gestão Universitária, 173, 1-14.

Viriguine, N. R., Krawulski, E., D'Avila, G. T., & Soares, D. H. P. (2010). *Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina Orientação e Planejamento de Carreira em uma Universidade Federal.* Revista Eletrônica de Pesquisa e Docência, 4, 79-96.

Zago, N. (2006). *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.* Revista Brasileira de Educação, 11(32), 226-237.

A REESCOLHA PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS EM SUA REOPÇÃO DE CURSO

Deicy Maria Campos[1], Jonathan Henrique de Melo Maia[2], Shyrlleen Christieny Assunção Alves[3]

Introdução

O processo de escolha profissional é complexo, pois recebe diferentes influências, tais como: crenças pessoais, opiniões da família e do meio social, além de fatores financeiros. Crites (1974 citado por Ribeiro (2011) compreende escolha profissional como expressão da intenção de ingressar numa área profissional/ocupacional que melhor represente suas preferências e aspirações em uma ocupação futura. Enquanto a re-escolha profissional é caracterizada por Moura e Menezes (2004) como a "re-opção", redefinição de sua escolha profissionalmente anterior diante vários aspectos que dificultam a continuidade de seguir os estudos da primeira escolha profissional.

Assim, a questão que se colocou nessa pesquisa foi: "o que motiva a reescolha profissional"? Para tanto, foi necessário identificar os motivos que levaram à reopção de curso de graduação, através da compreensão dos aspectos presentes na escolha profissional, da verificação da trajetória acadêmica de universitários que vivenciaram a reescolha e da identificação da percepção dessa reescolha.

[1] Psicóloga. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE). *deisedmc@yahoo.com.br*

[2] Psicólogo. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE). *jonathanhenriquemm@gmail.com*

[3] Psicóloga, Orientadora Profissional e de Carreira. Doutora em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do curso de Psicologia no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE). *shyrlleen@yahoo.com.br*

A escolha profissional é percebida como decisiva para o jovem que necessita tomar uma posição a respeito do seu futuro. Podendo vivenciar dificuldades e pressões, podendo haver cobrança por parte da família, da sociedade e de amigos (Jordani et al, 2014).

Fatores como o ambiente familiar no qual o jovem se desenvolve, convicções políticas e religiosas e crenças próprias sobre as profissões podem se tornar influenciadores da escolha (Almeida, 2008; Krom, 2000; citado por Jordani et al, 2014). Os critérios de empregabilidade, assim como os índices de desemprego impõe a necessidade da qualificação. Uma má escolha profissional propicia danos não só para o jovem, mas para a sociedade que sofrerá ao arcar com o ônus de ter um profissional que não está satisfeito com sua condição de trabalho, podendo vir a ser um profissional mal adaptado, como explicado por Jordani et al (2014). Dessa forma, é a escolha de um curso é um processo complexo que envolve diferentes fatores determinantes.

Tinto (1988, citado por Polydoro, 2000) explicita que a trajetória acadêmica do estudante ao ingressar em uma universidade pode ser caracterizada por três estágios, sendo eles a separação da comunidade ou condição anterior, a transição para uma nova comunidade, e a integração à esta nova comunidade, social e intelectualmente. O estágio de transição caracteriza-se pelo aprendizado dos valores, normas e padrões, levando a descoberta das expectativas e oportunidades oferecidas para ele. Ainda dentro da trajetória do estudante, ocorre um período de vulnerabilidade, onde ocorrem 3 marcos importantes na vida do estudante, sendo eles definição de sua filosofia de vida, escolha de sua carreira profissional e a escolha de companheiro, como explicita (Abreu et al, 1996; Bastos & Gonçalves, 1996; Calejon, 1996, citados por Polydoro, 2000).

Carneiro e Sá (2011) apontam que ao chegar à instituição universitária, o estudante depara-se com inúmeros acontecimentos no qual não está acostumado e deverá afiliar-se à rotina acadêmica executando uma aprendizagem de maneira progressiva. Compreende-se então, que ao adentrar na vida acadêmica o estudante vivencia situações novas que podem ser enfrentadas como algo fácil e satisfatório ou algo tão difícil que pode levar à desistência e a uma posterior reescolha.

Soares (2002) diz que a reescolha profissional ocorre como uma forma de adaptação profissional diante das mudanças exigidas. As desistências e reescolha podem vir a ocorrer quando a falta de informações sobre a profissão se alia com a visão distorcida dela (Lassance, Grochs & Francisco, 1993; Magalhães & Redivo, 1998; Rodrigues & Ramos, 1997, citados por Moura & Menezes, 2004). Diante deste contexto, este estudo teve como finalidade explicitar os fatores que influenciam a reescolha profissional de universitários que estavam cursando a segunda graduação.

Método

Participantes

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, exploratória e descritiva. Os participantes foram 14 estudantes de uma universidade da região do Vale do

Aço, em Minas Gerais. Os critérios para participação na pesquisa foram que os universitários tivessem idade entre 18 e 51 anos e houvessem concluído no mínimo dois períodos da primeira graduação.

Instrumento

Como instrumento foi utilizado um questionário (Apêndice 1) criado por Avila (2009) em pesquisa para sua monografia.

Procedimentos

As respostas obtidas foram agrupadas e classificadas em categorias analisadas segundo Bardin (2009).

Procedimentos Éticos

Esta pesquisa foi realizada conforme a Resolução número 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde levando em consideração o respeito pela dignidade humana e pela proteção devida aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Resultados e discussão

A descrição dos resultados encontrados será delineada a partir das respostas explicitadas no questionário (Apêndice) aplicado aos alunos de um Centro Universitário no Leste de Minas Gerais.

Caracterização da amostra

Sujeito	Sexo	Idade	1ª opção de curso	2ª opção de curso
1	F	51	Direito	Psicologia
2	F	26	Engenharia metalúrgica	Engenharia civil
3	M	43	Engenharia metalúrgica	Engenharia mecânica
4	F	28	Psicologia	Engenharia civil
5	M	23	Geografia	Administração
6	M	31	Administração	Engenharia mecânica
7	M	29	Administração	Engenharia mecânica
8	M	22	Engenharia química	Engenharia mecânica
9	M	20	Sistemas de informação	Administração
10	M	20	Engenharia civil	Administração
11	F	26	Química industrial	Administração
12	M	23	Arquitetura	Administração
13	M	22	Engenharia civil	Administração
14	F	37	Direito	Psicologia

Aspectos presentes na escolha profissional

Motivos que levaram à primeira escolha:

Os motivos mais citados pelos participantes foram afinidade com o curso e conhecimento por terem trabalhado ou realizado outro curso na mesma área. Jordani et al (2014) dizem que além das características pessoais a escolha é influenciada pela opinião e desejo da família, dos amigos, da escola, do mercado de trabalho e da sociedade como um todo.

Aspectos positivos e negativos da primeira escolha:

Os indivíduos apontaram como pontos positivos a aquisição de conhecimentos, a boa metodologia da faculdade e as oportunidades no mercado de trabalho. Corroborando com Jordani et al (2014) que comentam que os estudantes veem o aprendizado conquistado pela formação superior como um meio de conseguir emprego futuramente e se manter no mercado de trabalho.

Em relação aos pontos negativos, a maior parte dos indivíduos apontou insatisfação ou dificuldades relacionadas ao curso/instituição, dificuldades de inserção no mercado, problemas financeiros e o fato da faculdade ser distante da residência, o que corrobora com a visão de Teixeira et al (2008) que afirmam que a inserção no meio acadêmico requer que os universitários realizem mudanças no seu ritmo de vida. Nunes (2011, citado por Jordani et al, 2014) comenta que antes de escolher, é importante que o indivíduo procure pelo máximo de informações sobre o curso e sobre a profissão.

Trajetória acadêmica de universitários que vivenciaram a reescolha

Mudanças após a inserção na faculdade:

As respostas mais mencionadas foram o desenvolvimento interpessoal (como aumento da maturidade e responsabilidade) e a aquisição de conhecimentos, o que pode ser confirmado quando Erikson (1976 citado por Teixeira et al, 2008) afirma que o ingresso no ensino superior ajuda a desenvolver o senso de autonomia. Soares e outros (2006, citado por Teixeira et al, 2008) mencionam que na universidade a responsabilidade pelo aprendizado está centrada no estudante, o que difere dos anos estudantis anteriores, quando a escola era a maior responsável pelo aprendizado.

Trajetória:

Maior parte da amostra informou ter trancado o primeiro curso e logo após iniciou o segundo. Trancar o curso pode estar interligado ao que Coulon (1995a, 1995b, citado por Carneiro & Sá, 2011) descreve sobre a inserção do estudante na educação superior: a aprendizagem é demarcada por adaptações e acomodações, quando o estudante tem alguma dificuldade para se adaptar pode se sentir insatisfeito.

Motivos que levaram à desistência:

Os motivos mais indicados foram a falta de oportunidades na área e a insatisfação com a metodologia da faculdade. Conforme Moura e Menezes (2004) a falta de maiores informações sobre o curso superior escolhido é um aspecto influenciador das desistências. Lucchiari (1993, citado por Hotza, 1997) ressalta que as deficiências no processo de ensino podem influenciar as desistências.

Facilitadores da segunda escolha:

Foi possível identificar entre as respostas que o fato de haver trabalhado ou estar trabalhando na área do curso atual é um dos maiores facilitadores para a reescolha. Zago (2005, apud BERNARDO, 2015, p. 43) diz que "o próprio apelo social relaciona educação como garantia de empregabilidade", assim, o estudante tende a querer se especializar na área em que está inserido, visando garantia e estabilidade profissional, bem com uma forma de expressar satisfação com seu trabalho e com seu curso, pois demonstra bem-estar e comprometimento na área em que atua, como dito por Bardagi e outros (2006).

Mudanças entre a primeira e a segunda escolha:

A maioria dos participantes relatou estar mais motivada com o curso atual, e tal motivação pode se relacionar ao nível de maturidade e aprendizado que o indivíduo adquiriu até o momento da reopção de curso. Hotza (1997) diz que o descontentamento com a primeira opção de curso pode se correlacionar também a aspectos socioeconômicos ou ainda ao momento da escolha.

Percepção da reescolha

Percepção:

A maioria dos participantes vê sua reescolha de forma positiva. Levando em conta o que foi vivenciado entre a primeira e segunda escolha, pode-se esperar que a segunda opção seja mais satisfatória, tendo em vista o aprendizado e experiência adquirida. Corroborando com esta perspectiva, Moura e Menezes (2004) afirmam que para realizar uma escolha profissional satisfatória, é exigida uma análise madura das opções, o que os participantes podem realizar no processo de reescolha.

Sentimento:

Grande parte dos participantes expressou o sentimento de realização e felicidade em relação a sua nova escolha. Para que a decisão da reescolha seja tomada é necessária aprendizagem sobre a realidade profissional e sobre si mesmo considerando fatores como experiências, valores, conhecimentos, limitações, além de fatores de ordem econômica, política, ideológica, religiosa, social, educacional e familiar (Levenfus & Nunes, 2002; Macedo, 1998;

Moura, 2001; Neiva, 1995; Rodrigues & Ramos, 1997 citado por Moura & Menezes, 2004).

Certeza:

A maioria dos participantes afirma ter certeza de que está realmente realizando o curso que queria, e desta forma é possível entender que como dito por Banaco (1998, citado por Moura & Menezes, 2004), os indivíduos realizaram sua escolha após analisarem e terem adquirido conhecimentos sobre todos os aspectos no processo da escolha, realizando então a tomada de decisão.

Houve respostas que indicaram dúvidas em relação a escolha e maior satisfação em sua 1ª graduação, estes participantes podem estar ainda no processo de amadurecimento e aquisição de conhecimento sobre si mesmo e sobre as realidades profissionais, como dito por Portella (2002, citado por Hohendorff & Prati, 2010) a reescolha é um fenômeno processual e particular, que se diferencia da primeira escolha. Desta forma, o desenvolvimento da autonomia e tomada de decisão ocorrem de formas diferentes para cada indivíduo.

Considerações finais

O intuito deste trabalho foi identificar os motivos de uma reescolha profissional, a fim de compreender os aspectos presentes na escolha, verificar a trajetória acadêmica daqueles que vivenciaram a reescolha e sua percepção.

Sobre os aspectos presentes na escolha profissional, os motivos que levaram à primeira escolha destacados pelos participantes da pesquisa, a afinidade com o curso e o fato de ter trabalhado ou feito algum curso técnico ou profissionalizante na área foram aspectos destacados nos questionários realizados. Os aspectos positivos da primeira escolha se relacionam ao conhecimento adquirido, a boa metodologia da universidade e as oportunidades no mercado de trabalho. Enquanto os negativos apontados pelos participantes dizem respeito a insatisfações relacionadas ao curso ou a instituição de ensino e dificuldades de inserção no mercado, bem como problemas financeiros e morar longe da universidade. Ressalta-se que esta pesquisa foi realizada em uma única instituição de ensino superior com uma amostra reduzida que propiciou resultados restritos à uma realidade sócio cultural, limitando, de certa forma, a generalização dos mesmos para outros grupos semelhantes.

Em relação a trajetória acadêmica dos universitários, as mudanças ocorridas após a inserção na universidade destacam-se o desenvolvimento interpessoal e a aquisição de conhecimentos. Alguns universitários iniciaram a segunda opção de curso assim que trancou o primeiro. A desistência do primeiro curso foi motivada principalmente pela falta de oportunidades no mercado de trabalho e por insatisfações com a metodologia dos centros universitários. O aspecto facilitador da segunda escolha foi estarem trabalhando na área do curso de graduação. A principal mudança ocorrida entre a primeira e a segunda escolha é se considerar mais maduro agora. Sobre a percepção

que os universitários têm da reescolha, a maioria vê de forma positiva, satisfatória e aponta ter certeza sobre a escolha atual.

Entende-se que são vários os aspectos que motivam a reescolha profissional. Ressalta-se que para realizar uma escolha profissional é imprescindível ao indivíduo que irá tomar uma decisão ter autoconhecimento, procurar ao máximo de informações sobre os cursos de interesse e as profissões e suas oportunidades no mercado de trabalho. Acredita-se que o serviço de orientação profissional possa contribuir para auxiliar nas dúvidas sobre qual profissão seguir. ■

REFERÊNCIAS

Avila, D. P. (2009). O *processo de escolha profissional vivenciado por estudantes do ensino médio da rede particular de ensino.* Monografia para obtenção de título de bacharel em Psicologia. Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Ciências da Saúde. Santa Catarina. p. 1 – 56. Recuperado de *<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjfuYux4dbTAhVIHpAKHXldBpcQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fsiaibib01.univali.br%2Fpdf%2FDayse%2520Pacheco%2520Avila.pdf&usg=AFQjCNFqDWT85qMk0me7BA3Wy6VORGpHeA>*.

Bardagi, M. et al. (2006, junho). *Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos.* Psicologia Escolar e Educacional, Campinas , v. 10, n. 1, p. 69-82. Recuperado de *<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000100007&lng=pt&nrm=iso>*.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo.* Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.

Bernardo, R. (2015). *Inserção no Ensino Superior: trajetórias de formação narradas por jovens universitários.* Itatiba, Universidade São Francisco, 154 p. Recuperado de *<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/2071138700241062.pdf>*.

Brasil. (2013). Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, seção 1, p. 59. Disponível em: *http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf.*

Carneiro, A. S. C.; Sá, S. M. R. (2011). *Estudantes de origem popular e afiliação institucional.* In: Sampaio, S. M. R. (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 273 p. Recuperado de *<http://static.scielo.org/scielobooks/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf>*.

Hohendorff, J. V.; Prati, L. E. (2010, janeiro-junho). *Reescolha profissional: relato de experiência de orientação profissional com estudantes do Ensino Normal.* Contextos Clínicos, 3(1), p. 51 – 61. Recuperado de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822010000100006>*.

Hotza, M.A.S. (1997). *A reescolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997.* Revista da ABOP, Porto Alegre , v. 2, n. 1, p. 97-110. Recuperado de *<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891998000100006&lng=pt&nrm=iso>*.

Jordani, P. S. et al. (2014) *Ensino e pesquisa em Administração e áreas correlatas. Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina.* Revista ADMpg Gestão Estratégica, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 25-32. Recuperado de *<www.admpg.com.br/revista2014_2/Artigos/3%20-%20Artigo_3.pdf >*.

Moura, C. B.; Menezes, M. V. (2004). *Mudando de Opinião: Análise de um Grupo de Pessoas em Condição de Reescolha Profissional.* Revista Brasileira de Orientação Profissional. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 5(1), p. 29-45, 2004.Recuperado de *< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100004>*.

Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matricula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição,* Unicamp. Recuperado de *< http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253539/1/Polydoro%2c%20Soely%20Aparecida%20Jorge%20.pdf>*.

Ribeiro, M. A. (2011). *Orientação Profissional: Uma proposta de guia terminológico.* In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.). Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira. Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e

Teixeira, M. A. P. et al. (2008, junho). *Adaptação à universidade em jovens calouros.* modernos (Vol. 1). São Paulo: Vetor. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas. V. 12, n. 1, p. 185-202. Recuperado de*< www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf >*.

APÊNDICE

A reescolha profissional: um estudo com universitários em sua reopção de curso
Nome: Estado civil: Idade: Graduação atual:
Qual foi sua primeira opção de curso superior?
Por que você escolheu esta graduação?
Quais pontos positivos e negativos você poderia ressaltar a respeito de sua primeira opção?
Quais mudanças ocorreram na sua vida após a inserção na universidade?
Quais os motivos o levaram a desistir do primeiro curso?
Comente um pouco de sua trajetória acadêmica após a desistência do 1° curso até a atual formação.
Motivos pelo qual escolheu o curso atual.
Quais foram os motivos facilitadores para você realizar esta segunda escolha de curso?
Você considera que agora está realizando o curso que realmente queria realizar?
Quais mudanças você poderia citar entre a primeira escolha e a escolha atual (em relação à satisfação, motivação ao ambiente acadêmico)?
Como você percebe esta reescolha profissional?
Como se sente com essa nova escolha?

DIFERENÇAS NA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA DE BOLSISTAS EM MOBILIDADE INTERNACIONAL: PARTICIPAÇÃO EM ESTÁGIO

Pedro Alves Zanoto[1], Lucy Leal Melo-Silva[2], José Egídio Barbosa Oliveira[3]

Introdução

Estudos relacionados a movimentos geográficos de estudantes e investigadores descrevem esse processo de deslocamento a partir do conceito de mobilidade internacional acadêmica (Ackers & Gill, 2008). A mobilidade tem experimentado aumento significativo de atenção por parte de formuladores de políticas e pesquisadores (Llewellyn-Smith & McCabe, 2008), sendo que em países em desenvolvimento como Brasil, Turquia, China e México os processos voltados para o envio de estudantes a instituições de prestígio no exterior têm ocorrido em ritmo mais acelerado do que em outros países (Ortiz, Chang, & Fang, 2015).

Nesse sentido, o Governo Federal Brasileiro criou o Programa Ciência sem Fronteiras (Casa Civil, 2011). De acordo com seu website oficial (Governo Federal Brasileiro, 2016), os objetivos do Programa são, entre outros, "promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de

[1] Psicólogo graduado pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto FFCLRP/USP. *zanoto92@gmail.com*

[2] Psicóloga; livre docente pela USP (Ribeirão Preto); docente na Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. Responsável pela área de Orientação Profissional, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da International Association Educational Vocacional Guidance (IAEVG). *lucileal@ffclrp.usp.br*

[3] Psicólogo, com doutorado pela Universidade do Porto, Portugal. Pós-Doutorado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. *egidio@usp.br , egidiooliveira@gmail.com*

estudantes brasileiros", conferindo-lhes a "oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais"; "[...] ampliar a participação e mobilidade internacional de estudantes de [...] graduação e pós graduação[...], para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior". Os objetivos do programa apresentam diversas possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal para os bolsistas. Tendo em conta os objetivos do programa podemos dizer que uma das suas grandes finalidades será a de fomentar a Adaptabilidade de Carreira dos estudantes brasileiros.

A Adaptabilidade de Carreira, segundo Savickas (2013, p.158) "denota os recursos psicossociais de um indivíduo para lidar com as tarefas desenvolvimentais vocacionais presentes ou antecipadas, transições ocupacionais, e traumas ocupacionais". Considerados psicossociais por sua natureza referente à interação do indivíduo com seu meio, esses recursos são utilizados pelos indivíduos para lidar com problemas inexplorados, confusos, e de difícil definição apresentados pelas atuais transições de carreira. Na concepção de Savickas (2013), trata-se de um construto multidimensional, integrado por quatro dimensões, denominadas 4 Cs: Preocupação (*concern*), Controle (*control*), Curiosidade (*curiosity*) e Confiança (*confidence*).

De acordo com Audibert e Teixeira (2015), a primeira dimensão, Preocupação, é relativa à preocupação em referência ao futuro profissional do indivíduo. As predisposições atitudinais evocadas pela Preocupação levam a comportamentos de planejamento e preparação em relação à vida de trabalho. A segunda dimensão, Controle, refere-se ao sentimento de responsabilidade que o indivíduo tem pela própria vida, levando os indivíduos a posicionarem-se ativamente em relação às escolhas referentes ao futuro profissional e às transições enfrentadas, abandonando uma postura de evitação e esquiva. A terceira dimensão, Curiosidade, diz respeito às atitudes diligentes quanto às oportunidades de aprendizagem e exploração das atividades relativas ao mundo do trabalho às quais o indivíduo gostaria de aderir em seu futuro profissional, seja no que se refere ao ingresso no mundo do trabalho ou a outra transição de carreira. A quarta dimensão, denominada Confiança, trata da convicção do indivíduo em suas capacidades para ir de encontro às suas metas, independentemente das adversidades.

Dentre as possibilidades de novas experiências a serem oferecidas pela participação no programa Ciência sem Fronteiras, a participação em programas de estágio profissional no estrangeiro é destacada aqui como uma possível variável que poderá influenciar a Adaptabilidade de Carreira daqueles que se envolvem em tais programas. Para investigar a relação entre estágios no estrangeiro e Adaptabilidade de Carreira, Silva e Teixeira (2013) utilizaram entrevistas semiestruturadas para compreender as contribuições de experiências de estágio para o desenvolvimento da Adaptabilidade de Carreira e a transição entre os papéis de estudante e profissional em uma amostra de seis formandos de um curso de Engenharia Civil. É importante relatar que os autores não fizeram referência direta aos estágios profissionais, que foram citados de forma espontânea pelos participantes. Os resultados indicam que

a Adaptabilidade de Carreira foi positivamente afetada pelas experiências de estágio, principalmente as dimensões de Curiosidade e Confiança.

Também visando analisar o impacto do estágio na Adaptabilidade de Carreira, Silva e Gamboa (2014) utilizaram um desenho de pesquisa do tipo pré-teste e pós-teste, aplicando a Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012) em 60 estudantes do ensino médio matriculados em cursos profissionais, antes e depois destes realizarem um estágio curricular com duração de 240 horas. Os resultados apontam médias significativamente superiores nas subescalas de Preocupação e Curiosidade. Além disso, a qualidade percebida do estágio relatada pelos participantes apresentou correlações positivas com as dimensões de Adaptabilidade de Carreira.

Ao avaliar importância do estágio para o desenvolvimento vocacional e a exploração da carreira, Gamboa, Paixão e Jesus (2013), sem focalizar necessariamente a Adaptabilidade de Carreira, descrevem a importância dos fatores citados para o desenvolvimento e destacam a relevância da experiência de trabalho no estágio para o desenvolvimento vocacional e a exploração de carreira, porém esta é modulada pela qualidade de variáveis do ambiente do estágio, como apoio de supervisores, apoio social e oportunidades de aprendizado.

Este estudo contribui para aprofundar o conhecimento da relação entre estágio profissional e Adaptabilidade de Carreira no contexto do Programa Ciência sem Fronteiras. Nesse sentido, procurou-se identificar possíveis diferenças na Adaptabilidade de Carreira entre bolsistas do referido programa em função da participação ou não em estágios profissionais no exterior.

Método

Participantes

Foram convidados a colaborar com a pesquisa bolsistas que participaram do Programa Ciência sem Fronteiras e retornaram ao Brasil, resultando numa amostra composta por 486 participantes, sendo que 42,4% realizou estágio profissional no período do intercâmbio e os demais 57,4% não realizaram estágio durante a estadia no exterior. Além dos dois grupos anteriormente referidos, usados para as comparações realizadas no estudo, a amostra apresenta as demais características demográficas: 59,8% dos participantes é do sexo feminino; quanto ao nível educacional cursado no exterior 87,9% cursavam graduação, 11,5% doutorado e 0,6% mestrado.

A idade média dos respondentes foi de 25 anos (desvio padrão = 4,1), sendo a idade mínima 20 anos e a idade máxima 54 anos. A amostra apresentou 51,9% de estudantes das áreas das ciências exatas, 22% da saúde, 18,8% das ciências biológicas e 7,3% das ciências humanas, uma distribuição já esperada, tendo em vista as áreas prioritárias definidas pelo Programa Ciência sem Fronteiras (Governo Federal Brasileiro, 2016). No que se refere à natureza da instituição de ensino de origem dos participantes, 85,5% são advindos de universidades públicas e os demais 14,5% de instituições particulares. Após testes para detecção de outliers, foram excluídos da amostra

17 casos, sendo as análises e resultados a seguir realizados a partir de uma amostra de 469 casos.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico e sobre atividades desenvolvidas no intercâmbio. Com objetivo de caracterizar a amostra, foram obtidas informações sobre variáveis como gênero, idade, nível educacional cursado no processo de mobilidade acadêmica, área do conhecimento deste curso, tipo de instituição de origem no Brasil (particular ou pública) e atividades extracurriculares desenvolvidas no intercâmbio. Esta última informação foi obtida ao solicitar que o participante selecionasse qualquer número de opções dentre nove grupos de atividades extracurriculares que poderiam ser desenvolvidas durante o intercâmbio, sendo que aquelas de interesse para este estudo foram as de estágio profissional (atividade profissional vinculada à área de conhecimento do bolsista, remuneradas ou não).

Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC). Desenvolvida a partir da Carrer Adapt-Ability Scale (CAAS, Savickas & Porfeli, 2012), adaptada para uso no Brasil por Audibert e Teixeira (2015). A escala é composta por 24 itens organizado em quatro subescalas (Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança). É respondida em uma escala likert de 5 pontos: 1 – Desenvolvi pouco ou nada; 2 – Desenvolvi mais ou menos; 3 – Desenvolvi bem; 4 – Desenvolvi muito bem, 5 – Desenvolvi extremamente bem. A fidedignidade de cada subescala foi avaliada por meio do Alfa de Cronbach, tendo sido obtidos os seguintes índices: 0,88 (Preocupação); 0,83 (Controle); 0,88 (Curiosidade); 0,89 (Confiança); e 0,94. O instrumento foi testado para aplicação online em um estudo anterior, tendo sido encontrados "resultados muito semelhantes" entre as aplicações online e presencial, com poucas diferenças estatisticamente significativas (Audibert & Teixeira, 2015).

Coleta de dados

A coleta de dados se deu na plataforma *online Google Forms*. A divulgação do formulário de respostas foi realizada por agências governamentais responsáveis pela gestão do programa Ciência sem Fronteiras (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação vinculada ao Ministério da Educação & Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação) e com diretorias e reitorias de instituições de ensino superior vinculadas ao programa Ciência sem Fronteiras, após solicitação dos pesquisadores. Os possíveis participantes foram contatados em seus endereços eletrônicos, recebendo a carta-convite disponibilizada pelos pesquisadores. Tal carta continha o link do formulário de respostas, além de outras informações sobre a natureza da investigação e seu caráter voluntário. Além disso, a carta-convite foi compartilhada em páginas de redes sociais como o *Facebook*. Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade

de São Paulo (FFCLRP/USP), tendo sido analisado e aprovado pelo referido Comitê em sua 158ª Reunião Ordinária (CAAE nº58032916.8.0000.5407).

Análise dos Dados

Os dados coletados foram sistematizados por meio do programa Windows Excel. A análise dos dados foi realizada com o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 22.0. Foi feita uma análise estatística descritiva a fim de caracterização da amostra e dos seus escores gerais para o instrumento e cada subescala, e foram realizados testes para detecção de *outliers,* sendo excluídos 17 casos com escores atípicos. Foram realizadas estatísticas descritivas para a nova amostra sem os casos excluídos, análises correlacionais (teste de Pearson) entre os escores das subescalas para determinar a estratégia de comparação entre grupos.

Resultados e Discussão

A Tabela 1 mostra os valores obtidos para as estatísticas descritivas dos escores totais da Escala de Adaptabilidade de Carreira e suas subescalas após a exclusão dos outliers. Percebe-se um padrão no qual os valores médios são elevados para todas as dimensões analisadas, podendo-se inferir um alto nível de percepção de Adaptabilidade de Carreira.

TABELA 1
Estatísticas descritivas dos escores na Escala de Adaptabilidade de Carreira e suas subescalas.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
Total EAC	66	120	101,17	11,433	-0,231	-0,559
Preocupação	15	30	25,05	3,758	-0,465	-0,478
Controle	16	30	25,75	3,266	-0,677	-0,209
Curiosidade	16	30	25,11	3,632	-0,472	-0,516
Confiança	16	30	25,27	3,346	-0,478	-0,326

Os valores observados para a assimetria e curtose das distribuições dos escores podem ser considerados baixos (<1) (Maroco, 2007), permitindo inferir a normalidade da distribuição. Por seu lado, o teste de Levene de homogeneidade das variâncias (Tabela 2) não apresentou significância em nenhuma das variáveis dependentes, podendo-se então presumir a homogeneidade das variâncias. Foram, assim, verificados os pressupostos de utilização de testes paramétricos para responder à questão da pesquisa: verificar a existência de diferenças no que se refere à Adaptabilidade de Carreira entre bolsistas que realizaram estágio no exterior no contexto do programa Ciência sem Fronteiras e bolsistas do mesmo programa que não o fizeram.

TABELA 2
Teste de Levene de homogeneidade das variâncias.

	F	gl 1	gl 2	Sig
Total EAC	1,222	1	467	0,270
Preocupação	0,301	1	467	0,583
Controle	2,322	1	467	0,128
Curiosidade	1,059	1	467	0,304
Confiança	3,215	1	467	0,074

Como forma de aferir a interrelação entre as várias dimensões ou fatores que compõem a EAC (fator relevante para a escolha dos procedimentos estatísticos a utilizar para a análise de diferenças entre os grupos em estudo), foi realizado um teste de correlação de Pearson. Previsivelmente, foram observadas correlações moderadas entre todas as dimensões da escala (Tabela 3).

TABELA 3
Valores do teste de correlação de Pearson entre os escores totais da Escala de Adaptabilidade de Carreira e suas subescalas

	Preocupação	Controle	Curiosidade	Confiança
Preocupação	1			
Controle	0,524**	1		
Curiosidade	0,586**	0,582**	1	
Confiança	0,58**	0,501**	0,624**	1

** Correlação significativa ao nível de 0,01

Tendo sido observadas as condições de normalidade das distribuições, de homogeneidade das variâncias, e tendo em conta a existência de correlações entre as variáveis dependentes, foi utilizada uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para verificar a possível existência de diferenças entre o grupo de bolsistas que estagiou profissionalmente no exterior e o grupo que não estagiou no exterior. Os resultados da MANOVA são apresentados na Tabela 4.

TABELA 4
Resultados da MANOVA para os escores total da EAC e suas subescalas em função da realização ou não de estágio profissional no exterior

	Estágio	Média	gl	F	sig.
Total EAC	SIM	102,333	1	3,537	,061
	NÃO	100,328			
Preocupação	SIM	25,571	1	6,626	,010
	NÃO	24,672			

continua

	Estágio	Média	gl	F	sig.
Controle	SIM	25,869	1	,481	,488
	NÃO	25,657			
Curiosidade	SIM	25,258	1	,592	,442
	NÃO	24,996			
Confiança	SIM	25,636	1	4,118	,043
	NÃO	25,004			

Os resultados da MANOVA evidenciaram efeitos significativos para as subescalas Preocupação e Confiança da EAC, apresentando os bolsistas que realizaram estágios no exterior um escore mais elevado em tais dimensões (MRR = 0.22; F(4) = 2.495; p = 0.042; η2p = 0.021; Potência = 0.710). Contudo, apesar de estatisticamente significativo, estamos perante um efeito de baixa dimensão (η2p ≤ 0.05) (Maroco, 2007). As implicações destas diferenças, serão seguidamente objeto de discussão.

A dimensão de Preocupação da Adaptabilidade de Carreira evoca predisposições e atitudes que conduzem a comportamentos de planejamento e preparação em relação à vida de trabalho (Audibert & Teixeira, 2015). O estudo realizado não permite, contudo, aferir se os índices mais elevados de Preocupação dos bolsistas que realizaram estágio no exterior já existiam antes da realização do estágio ou se foram uma consequência do mesmo. Ambas as hipóteses podem ser objeto de consideração e testagem em futuros estudos. De fato, e por um lado, podemos olhar para a decisão de realizar estágio no exterior como consequência de maiores índices de Preocupação com a inserção num contexto de mercado de trabalho bastante exigente e competitivo. A Preocupação seria, assim, entendida como um dos fatores motivadores para a decisão de realizar este tipo de estágio dado que ele poderá permitir o desenvolvimento de capital humano (conhecimento, experiência de trabalho em contexto internacional) capaz de dotar os bolsistas de habilidades e competências que os tornem mais competitivos perante o desafio de ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, pode-se também considerar a hipótese de a experiência de estágio no exterior ter dotado estes bolsistas de uma maior consciência e percepção das exigências do mundo do trabalho e, por esta via, elevado os seus níveis de Preocupação apresentado nas respostas ao instrumento de avaliação. Não obstante a possibilidade de levantamento destas hipóteses explicativas, há que se ter em conta, como referido anteriormente, que o efeito de realização de estágio no exterior sobre a dimensão Preocupação destes bolsistas foi de magnitude bastante baixa, o que obriga a cuidados interpretativos dos dados obtidos e a remeter para estudos futuros a observação da constância ou inconstância dos resultados obtidos neste estudo.

Já a dimensão Confiança exprime a convicção do indivíduo em suas capacidades para ir ao encontro de suas metas, independentemente das adversidades (Audibert & Teixeira, 2015). Em função dos resultados obtidos, também

aqui se pode formular o mesmo raciocínio elaborado para a Preocupação. Nesse sentido, podemos também levantar duas questões e respectivas hipóteses explicativas. Terá sido um maior índice de Confiança prévia dos bolsistas que estagiaram no exterior que motivou a sua escolha de sair do país? Ou o seu nível de Confiança aumentou como resultado da experiência de estágio no exterior? De acordo com a primeira hipótese, podemos considerar que os estagiários que escolheram ir para o exterior foram aqueles que, na altura da sua escolha de estágio, já possuíam índices mais elevados de Confiança: maior convicção na possibilidade de obter um estágio, mais focados nas vagas que lhes interessavam, maior Confiança quanto ao seu desempenho em processos de seleção. Ao contrário, bolsistas com menor Confiança podem não ter apresentado bom desempenho em processos de seleção ou até mesmo não terem se candidatado por crerem não ser possível obter os resultados que desejavam. De acordo com a segunda hipótese, podemos considerar que a realização de estágio no exterior contribuiu, através de vivências de trabalho exigentes e diversificadas, para a elevação dos níveis de Confiança nas próprias capacidades para lidar com as exigências e desafios de integração no mundo do trabalho. Contudo, também aqui, a baixa dimensão do efeito conduz à necessidade de cuidado na hora de interpretar os resultados e à pertinência de os comparar com resultados de estudos similares.

A literatura existente não é unívoca relativamente à relação entre participação em estágios e Adaptabilidade de carreira. Em contraste com os resultados aqui apresentados, Silva e Gamboa (2014) e Silva e Teixeira (2013), observaram diferenças para os mesmos grupos aqui em estudo para a dimensão Curiosidade (além das dimensões de Preocupação e Confiança). Trata-se de uma dimensão que expressa orientação para oportunidades de aprendizagem e de exploração das atividades relativas ao mundo do trabalho. Contudo, os autores também propõem como hipótese, a ser testada, que num mundo de trabalho volátil, instável e complexo como o de hoje, a Preocupação com a carreira prospectiva e a Confiança frente aos desafios da transição para o mundo do trabalho podem ter maior importância para a Adaptabilidade de Carreira do que a própria Curiosidade. De fato, o desafiador quadro do mundo do trabalho, muitas vezes com escassas oportunidades, pode tender a elevar a importância da Preocupação e da Confiança como fatores decisivos para a Adaptabilidade de Carreira, motivando uma ativa busca de soluções para a cada vez mais desafiante transição escola-trabalho. O presente estudo fornece, precisamente, indícios que corroboram as hipóteses levantadas por Silva e Teixeira (2013), Silva e Gamboa (2014) e Gamboa, Paixão e Jesus (2013), que indicam a existência de uma relação entre a participação em processos de estágio desafiantes e a Adaptabilidade de Carreira.

Considerações Finais

Os dados do presente estudo, assim como de outros estudos sobre a mesma temática (embora não sendo sempre unívocos e, nesse sentido, ilustrando a complexidade das questões envolvidas) sobre os processos de estágio

são essenciais como norteadores de decisões políticas sobre a matéria, ajudando na tomada de decisão sobre organizações curriculares em processos de formação de profissionais, ou até mesmo sobre a organização futura de programas como o Ciência sem Fronteiras, lhes dando mais destaque ou até mesmo conferindo-lhes um caráter obrigatório. Os resultados deste estudo pretendem ser uma contribuição para esse necessário debate. Contudo, há que assinalar o cuidado com que os resultados aqui apresentados devem ser lidos dadas certas limitações que a pesquisa apresenta. Desde logo o seu caráter transversal não permite aferir os efeitos da realização do estágio profissional sobre a Adaptabilidade de Carreira. Além disso, não foram feitas medições dos índices de Adaptabilidade de Carreira antes e depois da realização do estágio, o que impediu a comparação entre os níveis de adaptabilidade nesses dois momentos. Daqui decorre a necessidade de realização de futuros estudos longitudinais que permitam aferir os efeitos dos estágios profissionais sobre a Adaptabilidade de Carreira dos estudantes que participam no Programa Ciência sem Fronteiras. Vislumbra-se ainda a necessidade de ter em consideração variáveis que podem ter um efeito moderador na relação entre a realização de estágio e Adaptabilidade, como a idade dos estudantes, a sua área de formação, a sua percepção da qualidade do estágio e a própria motivação para a sua realização. A consideração de tais variáveis (e outras que se possam revelar como influentes) aportando informação sobre as condições e contextos dos estágios contribuirá para a produção de um conhecimento mais aprofundado e ecologicamente mais sensível sobre esta temática. Por último, volta a sublinhar-se que apesar de estatisticamente significativo, o efeito observado nesta pesquisa apresentou baixa dimensão, limitando o impacto de sua interpretação – um fato que leva também à recomendação de novas investigações nesta área que possam incluir construtos teóricos complementares ao conceito de Adaptabilidade de Carreira. ■

REFERÊNCIAS

Ackers S, H. L., Gill, B. *Moving People and Knowledge: Scientific Mobility in an Enlarging European Union.* London: Edward Elgar, 2008.

Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). *Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16(1), 83-93.

Casa Civil (2011). *Decreto n°7642,* de 13 de Dezembro de 2011. Institui o programa Ciência sem Fronteiras. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.

Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Agostinho, R., Djaló, A. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form: Psychometric Properties and Relationships to Employment Status.* Journal of Vocational Behavior, 80, 725-729. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.019

Gamboa, V., Paixão, M. P., & de Jesus, S. N. (2013). *Internship quality predicts career exploration of high school students.* Journal of Vocational Behavior, 83(1), 78-87.

Governo Federal Brasileiro. *Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.* (2016). Ciência sem Fronteiras: O programa – Objetivos. Recuperado de: *http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa*

Governo Federal Brasileiro. Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. (2016b). *Ciência sem Fronteiras: Painel de Controle do programa Ciência sem Fronteiras.* Recuperado de: *http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-Controle* .

Llewellyn-Smith C., & McCabe, V.S. (2008). *What is the attraction for exchange students: The host destination or host university?* Empirical evidence from a study of an Australian university. International Journal of Tourism Research, 10, 593 -607

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS.* Lisboa: Edições Sílabo.

Ortiz, A., Chang, L. & Fang, Y. (2015). *International Student Mobility Trends 2015: An Economic Perspective, Social Science Research Network*, 2 de Fevereiro, Website: *http://wenr.wes.org/2015/02/international-student-mobility-trends-2015-an-economic-perspective/*

Savickas, M. L. (2013). *Career construction theory and practice.* In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), Career development and counselling: Putting theory and research to work (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). *The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries.* Journal of Vocational Behavior, 80, 661-673.

Silva, C. S. C., Teixeira, M. A. P. (2013) *Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade – Trabalho.* Paidéia, 23(54), 103-112.

"ME FORMEI, E AGORA?" A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DE UM WORKSHOP DE CARREIRA PARA PSICÓLOGOS

Bruna Bortolatto Rizzieri[1], Juliana Kunz Silveira[2]

Introdução

A atuação do orientador profissional pode remetê-lo com certa frequência ao seu próprio percurso de carreira. Bohoslavsky (2015) elucida esse fenômeno ao falar da reparação autêntica: processo que nunca será totalitário, mas, para que se recrie, exige um ego capaz de "a) aceitar a realidade; b) tolerar a dor; c) fazer-se responsável por seu ódio a respeito do objeto que, simultaneamente era amado; e d) desenvolver comportamentos na fantasia e na realidade, que procurem reconstruir esse objeto danificado" (p. 51). Em suma, a reparação prevê a possibilidade de recompor aquilo que ficou faltoso na trajetória do sujeito, e pode ser refeito, mesmo que parcialmente, através da escolha profissional, por exemplo.

Tal conceito pode ser utilizado para exemplificar o ponto de partida na elaboração deste trabalho, idealizado após um momento de reflexão das autoras, em relação às suas próprias experiências de formação enquanto

[1] Psicóloga. Formada em Orientação Profissional e de Carreira no Instituto do Ser. Possui experiência clínica em orientação profissional e de carreira, além de ações educacionais relativas ao desenvolvimento de habilidades profissionais. Prática docente desde 2012 em cursos de iniciação e aperfeiçoamento profissional. *bruna.rizzieri@gmail.com*

[2] Psicóloga. Formada em Orientação Profissional e de Carreira no Instituto do Ser. Pós-graduada em Avaliação Psicológica e Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade. Experiência desde 2010 com orientação de jovens para mercado de trabalho e orientação profissional. É docente da ACE/FGG desde 2013 onde tem se dedicado a pesquisas com o foco na área Organizacional e do Trabalho. *julianaksilveira@gmail.com*

psicólogas. Considerando a lacuna - ou até mesmo inexistência - de espaços acadêmicos que permitam discutir acerca da carreira e seus desdobramentos, sobretudo no curso de psicologia, houve a possibilidade, enquanto orientadoras profissionais, de vivenciar essa reparação.

Vários elementos influenciam na decisão da carreira (Teixeira & Gomes, 2005). Optou-se por destacar conceitos que embasaram teoricamente a experiência de construção e execução do workshop. Assim, entendeu-se que o planejamento de carreira está imbricado com a percepção pessoal de possibilidades (Teixeira & Gomes, 2005), a autoeficácia (Barros & Santos, 2010), o autoconceito (Super, Savickas & Super, 1996) e o comportamento exploratório vocacional (Jordaan, 1963).

A respeito da relação entre a percepção da possibilidade pessoal e a carreira, Teixeira e Gomes (2005) teorizam que a definição da carreira está conectada à percepção própria do indivíduo a respeito de suas capacidades pessoais de conquistar um trabalho que contemple a sua profissão. Para os autores, a percepção de cada indivíduo acerca das suas possibilidades pessoais atua como uma forma de auxiliá-lo a traçar sua carreira voltada aos seus interesses pessoais.

Em relação à autoeficácia, pode-se afirmar que é a "crença que o indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade. " (Barros & Santos, 2010, p. 2). Dessa forma, sua crença pode afetar suas escolhas e o desempenho profissional.

Já acerca dos pressupostos teóricos que abarcam o autoconceito, e especificamente o autoconceito vocacional, Super, Savickas e Super (1996) esclarecem o termo ao explicarem que este contempla o "significado pessoal das aptidões, interesses, valores e escolhas" e sua relação com os temas vitais (p. 15).

No que se refere ao comportamento exploratório vocacional, é definido como "atividades mentais ou físicas efetuadas com o propósito mais ou menos inconsciente, um desejo de eliciar informação sobre nós mesmos ou nosso ambiente, ou de verificar ou chegar a uma base para a conclusão ou hipótese que nos ajudará na escolha, preparo, entrada, ajustamento ou progresso em uma ocupação " (Jordaan, 1963).

Assim, a primeira etapa do workshop esteve apoiada na compreensão da necessidade de clareza de autoconceito vocacional. Entende-se que uma compreensão clara a respeito de si mesmo é imprescindível para o processo de construir e lapidar a carreira ocupacional e especificamente para o campo da Psicologia, é fundamental para atuação profissional.

Alinhado ao processo de clarificar o autoconceito vocacional, o reconhecimento das competências do sujeito trata-se de uma interessante estratégia rumo a construção da carreira profissional. Conforme Rabaglio (2006) competência diz respeito ao "[...] conhecimento, habilidades e atitudes que são os diferenciais de cada pessoa e tem impacto em seu desempenho e consequentemente nos resultados atingidos" (p.28). As competências são desenvolvidas em vários contextos, são assim apreendidas em um gama de experiências vividas (Pires, 2007) tanto em âmbitos formais, como as

organizações, quanto no cotidiano. Neste sentido, a experiência pode ser um ponto de partida para a construção de saberes e habilidades (Pires, 2007), e é por meio do reconhecimento de suas competências que o sujeito em busca do seu planejamento poderá aproximar-se de si mesmo.

O projeto profissional pode ter início através da escolha do curso superior e a finalização deste demarca o encerramento de um longo período de preparação profissional. Geralmente, esse processo é carregado de expectativas pessoais, somadas as exigências familiares e sociais em torno desse profissional, agora formado. No entanto, essa abrupta transição exige habilidades que, por vezes, não são pensadas e desenvolvidas ao longo da graduação. Conhecimentos, além dos acadêmicos passam a ser requeridos no mundo do trabalho, e em pouco tempo essa identidade precisa ser ressignificada. A identidade ocupacional não é algo definido, mas um processo submetido às mesmas leis e dificuldades que conduzem a conquista de identidade pessoal (Bohoslavsky, 2015)

Se faz fundamental a reflexão sobre o mercado de trabalho, etapa crucial do processo de planejamento de carreira, como bem discorre Bohoslavsky (2015), ao afirmar que "a informação ocupacional tem tamanha importância dentro do processo de orientação vocacional que nenhum processo pode ser considerado completo se não inclui, em alguma etapa deste, o fornecimento de informação com respeito as carreiras, ocupações, áreas de trabalho, demanda profissional. " (p.141).

Além da informação ocupacional e da realidade do mercado de trabalho, a elaboração de um plano de ação para a carreira torna-se uma etapa importante deste processo. Para Ribeiro (2014) "toda elaboração de um plano de ação está ligada ao envolvimento numa narrativa particular de transformação da realidade, que produz sentidos relativos a construção dessa ação singular e ganha forma de uma investigação-ação. " (p. 113) Sendo assim, a concepção de um plano de ação permite que o orientando delineie seu momento presente em ações que modifiquem seu futuro.

O presente capítulo tem como propósito discorrer sobre a experiência de construção de um workshop de carreira, esclarecendo as etapas do processo e as ferramentas utilizadas. A intervenção teve como principal objetivo a promoção de um processo breve de orientação e planejamento de carreira, voltado especificamente para psicólogos no início da trajetória profissional.

A seguir será elucidado o formato construído pelas autoras para trabalhar as questões apontadas anteriormente, bem como, a forma de divulgação do workshop e a especificação do público alvo. Por último, foram apontados os resultados alcançados e considerações acerca da experiência vivenciada pelas autoras.

Relato da experiência

Divulgação, participantes e estratégias de intervenção.

A estratégia utilizada para a divulgação do workshop inicialmente se deu através de redes sociais. Posteriormente, duas faculdades da cidade de

Joinville, que contam com o curso de psicologia foram contatadas, sendo possível conversar com os estudantes das respectivas instituições a fim de divulgar o workshop. Os participantes eram majoritariamente do sexo feminino, sendo um homem e treze mulheres, compreendendo a faixa etária de 22 a 55 anos. Dos participantes, doze estavam no último ano de graduação, uma participante estava no terceiro ano da graduação e uma participante estava formada há 3 anos.

As três edições do evento ocorreram no mês de julho de 2017. O workshop foi organizado de forma que apenas um único encontro de seis horas pudesse abarcar todo o conteúdo proposto. Optou-se por priorizar aprendizados práticos e trocas de experiências entre os participantes por meio de grupos de até seis pessoas, tencionado a um clima mais intimista, e de maior cuidado com as demandas individuais. Cada participante recebeu uma apostila, elaborada pelas autoras, como material de apoio.

Levando em conta o conceito de decisão de carreira e corroborando com Teixeira e Gomes (2005), a intervenção foi pautada no entendimento de que para a construção do projeto profissional o indivíduo necessita, além de trabalhar o autoconceito vocacional, elencar os interesses em relação à profissão escolhida, conscientizar-se acerca da realidade ocupacional envolvendo assim o entendimento das possibilidades e limitações da profissão, identificar os objetivos de carreira e por fim o construir um plano de ação para a sua carreira. Diante deste "caminho", o projeto profissional estará ancorado não somente na escolha de uma determinada área de atuação, mas sim, embasado na preparação e determinação para que o indivíduo possa construir o percurso de sua decisão (Teixeira & Gomes, 2005).

Deste modo, a intervenção foi estruturada a partir de quatro tópicos principais, priorizando diferentes necessidades. Assim, primeiramente foi solicitado aos participantes que realizassem um breve *mapeamento pessoal,* a segunda etapa constituiu no *mapeamento de competências,* através do exercício de elencar aptidões, habilidades e conhecimentos. A terceira fase abordou o *mercado de trabalho* na Psicologia e, a quarta, por fim, constituiu o fechamento do trabalho com a construção do *plano de ação* propriamente dito.

Após a execução de cada ferramenta, foi feito um compartilhamento das informações, incentivando a contribuição dos participantes com suas próprias questões, bem como nas necessidades alheias.

Etapas do Workshop

Mapeamento pessoal

A primeira fase do workshop teve como objetivo operar o levantamento de valores pessoais e fomentar a conscientização da escolha profissional enquanto psicólogos, para que o caminho do conhecimento de si pudesse assentar o trabalho que seria construído à frente. A respeito do autoconhecimento, Dias e Soares (2009, p.68) apontam que a capacidade de conhecer-se a si mesmo tenciona o "ser humano à sua realização, à realização de suas potencialidades, do seu vir a ser [...] vai concretizando em nossa existência aquilo que somos".

A primeira atividade proposta aos participantes constituiu-se em duas perguntas a serem respondidas. Na primeira foi solicitado que enumerassem três motivos que os fizeram escolher a psicologia, e na segunda, três motivos que os fizeram permanecer nesta profissão. Tais questionamentos tinham como intuito estabelecer uma provocação inicial, levando os participantes a refletirem sobre as mudanças que o trajeto profissional produz ao longo do tempo.

Posteriormente, foi aplicada a ferramenta aqui nomeada por "Quadro de Valores", na qual a proposta foi selecionar, dentre trinta e três valores, dez dos quais identificavam como sendo consolidados em si mesmos. Sucessivamente, esse número era reduzido para cinco valores. Ao chegar nesta etapa, a tarefa era hierarquizá-los de acordo com a importância. Essa ferramenta teve como objetivo o aprofundamento no conhecimento de si, apontando os valores pessoais como importantes elementos para as tomadas de decisão tanto na vida pessoal, quanto na profissional.

Já a estratégia "Análise Swot" serviu como uma ferramenta de transição entre o mapeamento das competências pessoais e o esclarecimento das competências e interesses profissionais. A estratégia denominada "SWOT" origina-se dos termos em inglês *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats,* ou seja: forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, e é uma metodologia de gestão corporativa. Esta metodologia preconiza a análise da organização a partir de eixos internos (forças e ameaças) e determinantes externos (oportunidades e fraquezas) para posterior construção de um planejamento estratégico. De acordo com D´Ambros, Gonçalez & Angelo (2012) a análise Swot identifica as variáveis internas e externas, organiza prioridades para ação e auxilia na mediação entre as necessidades do mercado e as capacidades institucionais.

Este processo corporativo tem sido utilizado também a nível individual, visando ao planejamento estratégico pessoal. Deste modo, o exercício de apontar as forças internas (que podem futuramente gerar oportunidades externas) e da fraqueza interior que culmina provavelmente em uma ameaça sentida, proporciona ao indivíduo o entendimento e visualização de suas competências, bem como, um contato rico com a realidade que o cerca. De acordo com Ruy (2013, p.77), "para se implementar uma estratégia, é preciso conhecer as forças e as fraquezas de uma organização e confrontá-las com as oportunidades e ameaças que o ambiente externo oferece". Para realizar o planejamento da carreira é preciso a nitidez no que tange as habilidades e interesses de cada participante, bem como a noção do mercado de trabalho (fatores externos) para que se possa estrategicamente lançar-se um plano de ação.

O processo de análise Swot está, também, conectado ao conceito de autoeficácia, ou seja, "as crenças que um indivíduo tem a respeito da sua capacidade de executar com sucesso um dado comportamento" (Teixeira & Gomes, 2005, p.332) são valiosas para a projeção de seu caminho profissional. Esses autores ainda afirmam que as crenças de autoeficácia exigem "que o indivíduo perceba-se capaz de desempenhar-se bem nas atividades profissionais"

(p.332). Assim, entende-se a necessidade de um senso de competência para a escolha do exercício profissional, senso este que tentou-se inspirar por meio das ferramentas escolhidas.

Mapeamento de Competências

A ferramenta ncoras de Carreira foi aplicada como estratégia de autoconhecimento de competências. Pensando no significado da âncora, objeto que nomeia o instrumento criado por Edgar Schein (1990), é possível compreender o objetivo da ferramenta. ncora é um objeto náutico, feito de ferro, utilizado para ancorar grandes embarcações quando estas precisam estar fixadas em determinado local. Tal qual uma âncora é utilizada como um aparato de segurança, apoio e firmeza, as carreiras também podem ser construídas a partir de determinados valores considerados indispensáveis, principalmente no que tange a decisões relativas à sua estruturação.

Conforme Schein (1993, apud Dias & Soares, 2009, p. 214) as âncoras de carreira podem ser compreendidas como o "conjunto de necessidades, valores e talentos mais constantes ao longa da vida da pessoa [...] é uma combinação de áreas percebidas de competências, motivos e valores dos quais não abrimos mão, representam o nosso próprio eu."

Para Silva et al. (2016) a âncora de carreira é um elemento importante a ser trabalhado já que nos estudos de Schein foi apontado que mesmo em momentos de crise o indivíduo tende a não perder seu ponto de referência. A âncora pode ser entendida como representação da autoimagem através da inclinação profissional.

No que diz respeito à consigna da ferramenta, a mesma é composta de 40 afirmativas, que apresentam as características de cada âncora (competência técnica funcional; competência para gerência geral; autonomia e independência; segurança e estabilidade; criatividade empreendedora; serviço/dedicação a uma causa; desafio puro; estilo de vida) e devem ser classificadas de numa escala tipo Lickert de 6 pontos. de acordo com a veracidade da frase para cada pessoa. Quanto maior o número, maior é a veracidade atribuída ao item.

Mercado de Trabalho

O jogo "Critérios para Escolhas Profissionais" Neiva (2015), foi utilizado como estratégia para pensar questões relativas ao mercado de trabalho, já constituindo a terceira etapa do workshop. Segundo a autora, o jogo visa "estimular o autoconhecimento e a busca de informações sobre a realidade profissional, permitindo ao orientando uma análise criteriosa de seus interesses, seus valores e suas expectativas de futuro, assim como do mundo profissional." (Neiva, 2016, p.172). Esta ferramenta propõe cinco critérios para a delimitação de interesses profissionais, sendo eles: ambiente de trabalho; objetos/conteúdos de trabalho; atividades de trabalho; rotina de trabalho e retornos do trabalho. Em cada categoria, há uma gama de palavras que são selecionadas pelo orientando, permitindo a ampliação do repertório de forma livre, de acordo com as demandas individuais. Nesta condição, foram sugeridas palavras condizentes com o universo da psicologia. O objetivo desta

ferramenta foi possibilitar uma reflexão mais crítica a respeito da realidade profissional na psicologia.

A atividade de fechamento das três etapas até então desenvolvidas, foi a realização de um *brainstorm*. Tal expressão deriva da língua inglesa e significa "tempestade cerebral" ou "tempestade de ideias". Nessa etapa, os participantes revisitaram tudo o que haviam produzido e discutido ao longo do dia, e escreveram, de forma livre suas percepções e insights.

Plano de Ação

Após o *brainstorm*, foi iniciada a quarta etapa, constituída pelo plano de ação, que teve como objetivo a estruturação prática do que foi produzido ao longo do workshop. A metodologia utilizada para sua construção foi o Road Map (Matta & Victoria, s.d.), ferramenta originária do coaching. Propõe que seja traçado uma reta A - B, representando o lugar em que se está (ponto A) e aquele que se quer chegar (ponto B). Contudo, no momento de definir as etapas necessárias para a conclusão do objetivo, a proposta é fazê-lo em ordem diferente da cronológica, iniciando com a meta em si, e definindo cada passo até chegar no dia atual.

A tecnologia "Road Map" apresenta afinidade com o conceito de comportamento exploratório vocacional. O traço do "mapa" representa o planejamento das ações para se buscar um resultado e o comportamento exploratório demonstra na prática as ações realizadas pelo orientando quanto às suas necessidades de carreira (Teixeira & Gomes, 2005). o Road Map trabalha a necessidade de uma ação e exploração do contexto na preparação para tomadas de decisão de carreira.

Por fim, foi realizado um questionário de *follow up* para acompanhamento, onde foram abordadas as seguintes questões: 1) O conteúdo deste workshop me ajudou a identificar comportamentos, atitudes, situações e procedimentos que eu preciso mudar ou melhorar? Quais? 2) Com base no que aprendi, o que eu devo fazer agora – e que eu não fazia antes – para produzir os resultados que eu desejo? Quando vou fazer? 3) Com este workshop, eu descobri que ... (completar). Este formulário de acompanhamento objetivou criar um momento em que os participantes pudessem escrever a respeito de sua vivência e concretizar os aprendizados vivenciados. Além disso, proporcionou um momento de feedback ao grupo e às condutoras do workshop, bem como, um exercício de reflexão e troca entre os participantes.

Resultados

Percebeu-se o quanto era inusitado aos participantes se depararem novamente com a questão da escolha pela Psicologia. Ao adentrarem no mundo *psi*, e devido à falta de discussão sobre carreira no currículo acadêmico, parecem não ter mais se questionado a respeito desta escolha. É como se ao escolher a ciência psicológica como caminho profissional, os "problemas" estivessem resolvidos, não havendo a clareza e a noção da necessidade de discussão acerca do complexidade e abrangência que é fazer uma escolha profissional.

O método de iniciar a partir das significações diante da escolha pela ciência psicológica mostrou-se bastante oportuno, pois a partir dele lançou-se o desafio de aprofundar os valores pessoais e, na sequência, o destrinchar das habilidades e dificuldades travestidas pelas palavras forças e fraquezas e das influências externas representadas pelos vocábulos oportunidades e ameaças.

Assim, em relação às demandas apresentadas, estas aludem principalmente à angústia pela entrada no mercado de trabalho, dúvidas referentes às possibilidades de atuação, bem como a busca por orientações que norteiam ações e investimentos futuros na profissão.

Sobre as estratégias, a ferramenta ncoras de Carreira destacou-se no que tange aos resultados, já que "serviço e dedicação a uma causa", foi uma âncora de carreira frequente entre os participantes, o que vai ao encontro da profissão por trabalhar diretamente as relações interpessoais e em processos de ajuda e cuidado. Este exercício possibilitou aos participantes a reflexão a respeito de seus pontos de apoio e segurança, bem como fez emergir uma série de *insights* a respeito da maneira como projetam suas carreiras. A partir do momento em que o sujeito tem clareza de sua autoimagem e de sua inclinação profissional torna-se apto para realizar escolhas mais conscientes (Silva et al., 2016).

O debate acerca dos anseios e da realidade do mercado de trabalho mostrou-se oportuno e uma fonte de expressão da ansiedade diante da realidade ocupacional. Este iniciou por meio do "Jogo Critérios para Escolhas Profissionais" e foi continuamente retomado até o final do encontro. Ainda com o objetivo de alicerçar as reflexões, propôs-se que estas fossem escritas nas etapas "*Brainstorm*" e "*Follow Up*". E como o intuito era instigar os participantes a saírem aptos para irem à busca de seus interesses de carreira, a ferramenta "*Road Map*" conduziu-os à ação de planejar e entender, cada qual, as etapas para se alcançar seus objetivos.

Por fim, a ordenação das ferramentas possibilitou que os temas fossem trabalhados em sequências lógicas, ou seja, havia sentido no caminho percorrido e nos significados levantados em cada etapa. Assim, observou-se uma interlocução entre as temáticas, constituindo-se, ao final, em um processo que possibilitou o planejamento da carreira de forma prática e reflexiva, bem como o levantamento de ações futuras para a concretização das metas. Destaca-se ainda o fato de que houve procura posterior de alguns participantes, tanto para buscar auxílio, como para compartilhar conquistas obtidas após o cumprimento das tarefas estabelecidas em seus planos de ação.

Considerações finais

Como enunciado, houve maior procura por parte de acadêmicos do último ano de graduação, em comparação a profissionais já formados. A divulgação nas universidades pode ter influenciado esta procura por acadêmicos e, ao mesmo tempo, mostrou-se um caminho interessante para divulgar o

serviço. As redes sociais também representaram uma estratégia importante, e principalmente o *networking* das autoras auxiliou no processo de fechamento das turmas.

Ressalta-se que há uma lacuna significativa no que tange à preparação dos futuros psicólogos para a construção de suas carreiras. E acredita-se que intervenções pontuais como workshops são facilitadores no quesito de aproximar os participantes da temática, sensibilizando-os para a importância do planejamento desse aspecto de suas vidas, potencializando a divulgação da orientação profissional e de carreira. Na avaliação entregue pelos participantes ao final do evento, muitas sugestões corroboraram com o que foi supracitado, dentre elas: mais workshops da temática, encontros com tempo de duração estendido, e até mesmo indicação de que todos os acadêmicos prestes a se formar pudessem participar de ações como essa.

Considerando os retornos positivos obtidos sobre o workshop, há planos de ampliá-lo para outras categorias profissionais, ou até mesmo criar uma modalidade em que possam participar pessoas com áreas de formação distintas. ■

REFERÊNCIAS

Barros, M., & Santos, A. C. B. (2010). *Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos.* Revista Espaço Acadêmico, 112, 1-9

Bohoslavsky, R. (2015). *Orientação Vocacional: A estratégia clínica.* (13 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

D'ambros, J. G. J. C & Angelo, H. (2012). *Contribuições à implantação de polo moveleiro na Região Central do Tocantins.* CERNE, 18(2), 377-386. Retrieved 12 January, 2018, from *https://dx.doi.org/10.1590/S0104-77602012000300004*

Dias, M.S., Soares, D.H. (2009) *Planejamento de Carreira - Uma orientação para estudantes universitários.* Vetor: São Paulo.

Jordaan, J.P. (1963). *Exploratory behavior: the formulation of self and occupational concepts.* In: D. E. Super, R. Starishevsky; N. Matlin; J.P. Jordaan. Career Development: self-concept Theory – essays in vocational development, New York: College Entrance Examination Board.

Neiva, K. M. C. (2016). *Critérios para escolhas profissionais.* In Levenfus, R.S. (org), Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. (p.171-180). Porto Alegre: Artmed.

Matta, V & Victoria, F. (no date). *Livro de metodologia, Personal and professional coaching.* São Paulo: SBcoaching.

Neiva, K. M. C. (2015). *Coleção Critérios para Escolhas Profissionais.* (3 ed.). Vetor: São Paulo.

Pires, A. L. O. (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais Uma problemática educativa.* Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 1(2), 5-20.

Rabaglio, M. O. (2006). *Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências.* Rio de Janeiro: Qualitymark.

Ribeiro, M. A. (2014) *Carreiras: Novo Olhar Socioconstrucionista para um Mundo Flexibilizado.* Curitiba: Juruá.

Ruiz, R. (2013). *Gestão estratégica: análise da implementação em uma empresa de energia de grande porte* (Master's thesis, Fundação Pedro Leopoldo, 2013) (pp. 1-164). Pedro Leopoldo

Schein, E. H. (1990). *Career Anchors: Discovering Your Real Values.* San Diego, CA: Pfeiffer & Company.

Silva, R. C. d., Trevisan, L. N., Veloso, E. F. R. , & Dutra, J. S. (2016). *Career anchors and values from different career management perspectives.* Revista brasileira de gestão de negócios, 18(59), 145-162. Retrieved 09 January, 2018, from *https://dx.doi.org/10.7819/rbgn.v18i59.2260*

Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). *The life-span, life-space: Approach to careers.* In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), Career Choice and Development (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass.

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. Retrieved 10 January, 2018, from *https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000300009*

O ENSINO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE PSICOLOGIA

Alcimeri Kühl Amaral Veiga Prata[1]

Introdução

Sabemos da importância da Orientação Profissional (OP) como um instrumento mobilizador e direcionador para muitos jovens e adultos. A prática de transmitir o conhecimento dos modelos de OP transcende a apresentação de ideias vislumbradas, estudadas e praticadas no contexto universitário e fora dele. O desafio da transmissão de conhecimento na prática psicológica perpassa os meandros relacionados ao não domínio da técnica pelos estudantes. Na esfera da capacitação dos acadêmicos do curso de psicologia, essa resultante é paradoxal: se por um lado a academia é o local de aprendizado por excelência, por outro é imprescindível que a prática do saber esteja aliada a condições de problematizar a teoria apreendida.

Partindo do pressuposto que o psicólogo é um profissional da área da saúde e, portanto, trabalha com a promoção da saúde, ele não está limitado apenas ao campo da prática da prevenção. Para Bock e Aguiar (2011), promover saúde "significa compreender o indivíduo e trabalhar a partir de suas relações sociais; significa trabalhar tais relações construindo uma compreensão sobre elas e sua transformação necessária" (p. 11).

[1] Docente na Universidade Estácio, campus Resende/RJ, mestra em psicologia clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, psicanalista formada pelo Centro de Estudos Psicanalíticos de São Paulo – CEP, psicóloga formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, bacharel em administração pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. *alcimeriamaral@outlook.com*

Mas como formar profissionais que estejam engajados em um projeto de promoção da saúde? Uma das possíveis alternativas de resposta para este questionamento, no caso da docência em psicologia, é a inserção do aluno em projetos práticos voltados para ação no *fazer* e ser psicólogo. '*Fazer*' a prática do profissional de psicologia significa instrumentalizar os estudantes a pensarem, mesmo que hipoteticamente, sobre os recursos possíveis de serem usados no planejamento para ação. O '*ser*' psicólogo engendra mecanismos ligados ao treino da escuta e, ao mesmo tempo, lidar com possibilidades interventivas no processo de promoção da saúde. O ensino da orientação profissional entra, neste contexto, como um potencializador da aprendizagem de recursos que formam um profissional capacitado a pensar as variantes do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, como agente promotor da saúde.

Objetivando alcançar uma dinâmica capaz de relacionar teoria e prática dentro de sala de aula, foi solicitado aos alunos do sétimo período do curso de psicologia da Universidade Estácio, campus Resende/RJ, que elaborassem um Projeto de Orientação Profissional. Os estudantes se dividiram em grupos de até quatro componentes para problematizarem dois tipos de projetos: um em Orientação Profissional individual, e outro em Orientação Profissional em grupo. O projeto deveria abarcar as seguintes premissas: a) delimitação do grupo-alvo; b) o contexto do grupo-alvo; c) os objetivos do processo de orientação; d) a metodologia a ser utilizada, especificando quantos encontros, a duração de cada encontro e o que iria acontecer em cada um dos encontros e; d) técnicas e dinâmicas que seriam utilizadas, sendo que era preciso constar nome, objetivo, materiais necessários e procedimentos das técnicas. Os subsídios para elaboração do projeto foram fornecidos ao longo do curso e, para fechamento do conteúdo da disciplina, os estudantes apresentaram em seminário seus projetos de OP.

Este trabalho visa apresentar a experiência prática vivenciada pelos estudantes, bem como as incorporações subjetivas que cada um deles pôde relatar em depoimentos ao final do processo.

A disciplina de Orientação Profissional

A disciplina de Orientação Profissional ministrada na Universidade Estácio, Campus Resende/RJ, insere o aluno no universo da Orientação Profissional, tanto na dimensão de promoção de saúde e prevenção de problemas, como na atuação frente a problemas já instalados. O curso considera que as amplas e rápidas transformações no mundo produtivo desorganizam e reconfiguram o papel do ser humano frente ao trabalho. Diante deste quadro, torna-se fundamental o alinhamento com as transformações em curso e o delineamento do novo papel do psicólogo tanto em projetos de promoção de saúde e prevenção de problemas, como em atuações clínicas voltadas para a resolução de problemas com a temática ocupacional.

No contexto ensino-aprendizagem, procurou-se estimular a reflexão sobre a multiplicidade de aspectos envolvidos na construção do futuro de um sujeito, considerando que o momento da escolha profissional pode se configurar como desafiador ou pragmático, mas que, independentemente das múltiplas facetas

do processo de escolha, cabe ao orientador profissional somar esforços para que o orientando possa fazer a melhor escolha para aquele momento de sua vida. Foi considerando a importância da promoção da saúde e objetivando uma articulação entre a prática (no campo do *ser* psicólogo) com a teoria (meios para *fazer* o instrumental psicológico) que foi solicitado, aos alunos do sétimo período do curso de psicologia, um "Projeto em Orientação Profissional".

Inicialmente, os acadêmicos foram apresentados aos conceitos pilares em orientação profissional, dentre eles aquele caracterizado como:

> *(...) procedimentos dos psicólogos especializados, cujos clientes são as pessoas que enfrentam, em determinado momento de sua vida – em geral, a passagem de um ciclo educativo a outro –, a possibilidade e a necessidade de tomar decisões. Isto faz da escolha um momento crítico de mudança na vida dos indivíduos (Bohoslavsky, 2015, p. 2).*

Sendo assim, a escolha é evidenciada como um momento crítico por ser o cume de um processo de mudança na qual o sujeito se depara com uma ampla gama de possibilidades. O processo de orientação profissional visa ampliar os caminhos possíveis a partir da elaboração da escolha. Deste modo, a escolha "refere-se a um momento pontual, produzida a partir do conhecimento das próprias características e da realidade do mundo do trabalho: da articulação entre informações ocorreria, então, a escolha profissional" (Uvaldo & Silva, 2010, p. 68).

Tendo como objetivo primordial o processo de escolha profissional como base para o ensino de orientação profissional, os alunos foram inseridos na história do mundo do trabalho, sendo apresentados aos conceitos de trabalho e de vocação, ao histórico da orientação profissional no Brasil, às teorias em orientação profissional, bem como as formas de intervenção em orientação profissional e o uso de técnicas pertinentes.

Logo no início do semestre letivo, os estudantes tomaram ciência da elaboração do projeto em OP. A estratégia de anunciar o pedido de um projeto em OP logo no início do curso visava ampliar o interesse dos estudantes pelas teorias apresentadas, bem como fomentar o interesse pelas técnicas abordadas, visto que a configuração do projeto que elaborariam era de livre escolha a partir dos temas abordados em sala de aula. Foi também solicitado aos alunos que levassem em consideração as etapas de um processo em orientação profissional, a saber: avaliação pré-orientação profissional e sondagem → autoconhecimento → informação profissional → tomada de decisão → avaliação pós orientação profissional e devolutiva.

Os projetos apresentados poderiam ser tanto em orientação profissional em grupo como individual, por isso foram apresentadas na disciplina possibilidades de trabalho nestes dois âmbitos. Na 'avaliação pré-orientação profissional', por exemplo, refletiu-se sobre a entrevista inicial (ou palestra de apresentação no caso de grupos), a importância do acolhimento e de compreender as dificuldades trazidas, de ouvir e compreender as queixas, de explicar as formas de trabalho e também de negociar o contrato. Para este primeiro momento do processo foram, ainda, apresentados os testes EMEP – Escala

de Maturidade para a Escolha Profissional (Neiva, 2014) e a EAE - Escala de Autoeficácia para a Escolha Profissional (Ambiel & Noronha, 2015).

Na etapa de autoconhecimento, os estudantes puderam rever alguns dos testes já aprendidos em outras disciplinas, bem como foram apresentados a novas técnicas e dinâmicas. Em uma das aulas foram formados grupos que ficaram responsáveis por aplicar uma dinâmica com o restante da sala. Vivenciar a experiência de uma dinâmica amplia a compreensão sobre a mesma, integra os alunos e permite a aquisição de meios para o trabalho com grupos. Muitas das técnicas aprendidas em sala de aula foram utilizadas nos projetos. Dois dos grupos de alunos tomaram como base as dinâmicas apresentadas e elaboraram suas próprias dinâmicas, são elas: "GPS das Profissões" e o "Guarda-roupa das Profissões".

Na técnica "GPS das profissões" criada pelos discentes, o orientando seria auxiliado a alcançar o objetivo desejado, mas sem perder de vista as nuances e desafios que estariam no caminho da carreira. Esta técnica seria aplicada após o preenchimento de uma planilha com as profissões que foram tendo destaque durante as etapas de autoconhecimento e informação profissional. Na planilha das profissões seriam apontados os prós e os contras dos cursos pretendidos. Na simulação do quadro de uma carreira foi utilizado o curso de Direito (figura 1) como exemplo para explicar a técnica. A consigna seria rever junto com o orientando: quais foram os prós e contras apontados como facilitadores e/ou impeditivos para a escolha deste curso? O que está no "caminho" para chegar a este objetivo? O intuito é o de criar rotas a partir dos apontamentos e, junto ao orientando, discutir alguns conceitos que possam estar dissonantes da realidade e, também, caminhos e/ou rotas alternativas que podem estar sendo desconsiderados. Esta técnica visa identificar as prioridades através das rotas escolhidas. Ao orientador profissional cabe retomar

FIGURA 1
GPS das Profissões

as situações e discutir essas possibilidades, auxiliando o jovem ou adulto na conscientização de mecanismos mais eficazes no traçado de suas metas.

Outra técnica sugerida pelos estudantes, o Guarda-roupa das Profissões, pretendia fazer com que os participantes de um grupo ampliassem o seu conhecimento do mercado de trabalho por meio da encenação de algumas profissões. Com objetivo de elucidar a profissão pretendida e ampliar o leque de informações

sobre esta, cada participante do grupo pesquisaria algumas das profissões expostas durante o trabalho de OP, buscando informações e ideias sobre o campo de atuação. Após levantamento e busca de informação, cada membro do grupo escolheria uma profissão para que pudesse interpretar, com roupas e objetos representativos, buscando informações e ideias sobre o campo de atuação.

Avaliação do Projeto pelos estudantes - depoimentos

Ao término do semestre os alunos puderam refletir sobre o processo de aprendizagem e elaboraram um depoimento que foi voluntariamente compartilhado entre os discentes.

"Esse projeto em orientação profissional foi importante para o nosso aprendizado como pessoa e também como futuro profissional. Me fez refletir o quanto é importante o ingresso correto na vida profissional, para que assim possamos orientar da melhor forma possível um futuro cliente. Nesta disciplina, pude aprender teorias e técnicas que, com certeza, me ajudarão na atuação como psicóloga".

Depoimento de outra estudante:

"No início, tudo parecia monstruoso, complexo, difícil, quase que impossível de compreender como montar um projeto em orientação profissional para entregar ao final do curso. Mas construir um projeto no dia-a-dia, conforme a presença nas aulas e a participação durante o desenvolver do mesmo, não foi complicado como eu via no início. Através da nossa dedicação em sala e, em contrapartida, a atenção, paciência e conhecimento transmitidos, houve um despertar para tornar conhecido o desconhecido, sem medo, sem receio de erros, mas naturalmente houve um envolvimento maior conforme os desafios foram sendo lançados. Foi a experiência mais desafiadora, incrível e de grande importância para nós, futuros psicólogos. A busca por esse novo conhecimento, aprofundar os conteúdos, explorar todos os meios e propor essas estratégias como recursos de intervenção em Orientação Profissional, conforme os contextos específicos, desenvolvendo técnicas, ideias novas, trocando novas experiências através da apresentação dos projetos trabalhados pelos grupos, foi ótimo, rico e encantador. Quem seguiu com seriedade, foco e interesse no que foi proposto, com certeza não sairá o mesmo depois dessa experiência, pois teve a oportunidade de vivenciar esse aprendizado e adquirir conhecimento e direcionamento de como caminhar sozinho nessa 'estrada' cheia de desafios".

O depoimento desta outra aluna mostra um pouco a perspectiva dos estudantes sobre a realização do projeto:

"O trabalho de orientação profissional proporcionou pensar a prática baseada em conceitos sólidos da teoria, aliada à realidade socioeconômica que vi-

vemos. Permitiu que pensássemos como futuros profissionais da psicologia, imaginando os possíveis questionamentos que adolescentes e pais ávidos por respostas e certezas nos farão. Foi aberto um espaço para criação em meio a tantas técnicas já presentes no trabalho de orientação vocacional, sendo que o grupo em que estava inserido desenvolveu duas atividades inéditas. O projeto também permitiu maior aproximação entre as teorias psicanalíticas e sua aplicabilidade também na orientação profissional".

Diante da avaliação feita pelos alunos e considerando a proposta inicial que visava apresentar a experiência prática e as incorporações subjetivas que cada estudante pôde agregar ao seu conhecimento, é pertinente considerar que este tipo de metodologia de ensino leva o aluno a criar modos de operacionalizar a matéria conceitual apresentada durante as aulas. É relevante considerar que no complexo âmbito de conjugar teoria e prática, proporcionar ao acadêmico de psicologia a oportunidade de colocar em exercício os conhecimentos já adquiridos, bem como buscar por novos horizontes conceituais, aponta que a proposta de um projeto de orientação profissional obteve êxito em seu objetivo primevo.

Considerações finais

O processo de escolha profissional está intrinsecamente ligado à construção da identidade do sujeito. Esta afirmativa pode assumir uma dupla proposição quando a empregamos para contextualizar não apenas o processo de orientação profissional propriamente dito, mas, também, quando aplicamos às escolhas que, durante o curso de psicologia, os alunos vão realizando. O processo identificatório que acontece durante toda a vida do sujeito - e no contexto da formação do psicólogo, com seus pares, professores e outros – fundamenta o alicerce da identidade profissional também para o estudante de psicologia. Neste contexto, cabe ao docente propor estratégias para formação de profissionais integrados às temáticas e problemáticas que engendram a atuação do psicólogo.

Assim, o projeto proposto aos alunos visou fomentar a possibilidade de atuação em orientação profissional. Mesmo em uma situação hipotética, os alunos conseguiram propor métodos de trabalho, teoricamente fundamentados, que poderiam servir de esboço para reais trabalhos futuros. Essa metodologia levou o aluno a criar técnicas quando se apropriou dos conceitos trabalhados em sala de aula. O objetivo de alcançar uma dinâmica capaz de relacionar teoria e prática dentro de sala de aula foi amplamente alcançado.

Considerando o pressuposto de que promover saúde significa compreender o indivíduo e trabalhar a partir de suas relações sociais, construir um projeto em orientação profissional sob a supervisão docente amplia as possibilidades de desempenho na formação do psicólogo a partir das relações que vão sendo construídas ao longo do percurso acadêmico. Essa afirmação vai de encontro à proposta metodológica da disciplina que visa inserir o aluno no universo da OP, tanto na dimensão de promoção de saúde e prevenção de problemas, como na atuação frente a problemas já instalados. ■

REFERÊNCIAS

Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2015). *Escala de Auto-eficácia para Escolha Profissional: manual técnico.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, A. M. B., & Aguiar, W. M. J. (2011). *Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional.* In Vários autores. A escolha profissional em questão(3ª ed., pp. 09-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bohoslavsky, R. (2015). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica.* São Paulo: Martins Fontes. (original publicado em 1979).

NEIVA, K. M. C. (2014). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Manual.* São Paulo: Vetor.

Uvaldo, M. C. C., & Silva, F. F. (2010). *Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais.* In R.S.Levenfus, & D. H.P.Soares, Orientação Vocacional Ocupacional(2ª ed., pp. 31-38). Porto Alegre: Artmed.

Soares, D. H. P. (2002). *Técnicas e jogos grupais para utilização em orientação profissional.* In R. S. Levenfus, & D. H. P. Soares, Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa(pp.307-322). Porto Alegre: Artmed, 2002.

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA COM ENFOQUE NA CARREIRA ESCOLHIDA

Daiane Bocard do Couto[1], Carla Cristine Vicente[2]

Introdução

Ao analisarmos o processo de adaptação acadêmica, é perceptível a existência de inúmeros fatores que podem dificultar o enfrentamento de situações críticas características do início de curso de graduação por jovens estudantes. Situações como a imersão em um novo sistema didático e em um novo círculo social, a possível saída da casa dos pais, aumento de responsabilidade sobre sua própria vida e decisões, a ampliação da liberdade, ter que administrar a própria vida financeira, assim como também a escolha da carreira, fazem parte deste contexto de início de vida acadêmica. Todos esses fatores podem gerar crise comprometendo o desenvolvimento e o rendimento acadêmico (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008).

O processo de adaptação é percebido de forma particular por quem o enfrenta, mas, de modo geral, uma vez que o indivíduo não consiga lidar com os fatores envolvidos no processo de adaptação acadêmica, consequências prejudiciais podem se manifestar, como a reprovação em disciplinas ou o abandono do curso de graduação, o que para a instituição de ensino gera o aumento do número de discentes que não concluem seus cursos ou evadem da instituição (Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Cunha & Carrilho, 2005).

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Psicóloga formada pela UFRRJ e mestranda do Programa de Pós Graduação de Psicologia da UFRRJ (PPGPSI - UFRRJ). *daianebocard@gmail.com*

[2] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Doutora em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Professora Adjunta da UFRRJ. *carlavicent@gmail.com*

Adaptação acadêmica e escolha da carreira

A adaptação acadêmica se refere ao processo complexo e multidimensional que envolve diferentes fatores de difícil articulação, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual e engloba as vivências do estudante ao longo de sua formação e a interação contínua e dinâmica entre suas características pessoais e o ambiente da universidade (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

O modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior, segundo Teixeira et. al. (2008), faz com que eles possam aproveitar melhor, ou não, as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial. A esse respeito, pesquisas apontam que o envolvimento em atividades extracurriculares pode trazer satisfação ao aluno e contribuir de forma positiva em sua adaptação ao contexto universitário (Bardagi, 2007).

Para além da adaptação à vida universitária, alguns estudos como o de Palma, Palma e Brancaleoni (2005) e Bardagi (2007) têm revelado altos índices de insatisfação com a escolha do curso de graduação entre os acadêmicos. Seus trabalhos relatam sentimentos de decepção por parte dos alunos em relação ao que imaginavam encontrar quando ingressaram no curso de graduação.

Dificuldades para se manter na primeira escolha de curso frequentemente ocorrem em função da pressão social para que o estudante faça uma escolha precoce. Para se livrar da pressão, escolhe sem um bom conhecimento sobre a profissão, sobre si e mesmo sobre outras possibilidades profissionais, o que pode se converter numa escolha prematura, tornando a opção por uma carreira circunstancial, transitória (Melo-Silva & Jacquemin, 2001) ou até mesmo inconsequente.

A insatisfação e desistência da carreira universitária estão associadas a diferentes aspectos e dimensões da adaptação acadêmica e na medida que são conhecidas podem modificar a situação de desajuste em relação à escolha (Lehman, 2005), por isto, este processo não pode ser desconsiderado ao se trabalhar a adaptação acadêmica.

Grupos terapêuticos

O ser humano é um ser social, nasce em um grupo primário, a família, e à medida que vai se desenvolvendo tende a compor outros grupos e transitar por eles. Sendo assim, o ambiente grupal é natural ao homem, e seu desenvolvimento pode ser estimulado pela presença de outros. A partir dessa percepção, nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma grande expansão dos chamados, grupos de encontros (Rogers, 1974).

Tais grupos passaram a ser conhecidos como grupos terapêuticos pela forte influência da utilização das técnicas das psicoterapias e por enfatizarem o crescimento pessoal, a autodescoberta e o desenvolvimento do próprio potencial, contemplando indivíduos que alcançaram um sucesso em algum nível, mas que ainda experimentam tensão, insegurança e conflito de valores (Yalom & Leszcz, 2007).

Assim como nas psicoterapias de grupo, os grupos terapêuticos visam permitir que os participantes, na condição de co-terapeutas, possam se perceber em situações próximas ou distintas de outros participantes, interagindo a partir de seus sentimentos e percepções, o que amplia sua consciência de si e também a autoestima associada ao sentimento de pertencimento (Bechelli & Santos, 2002).

Estes grupos também podem ser temáticos ou se dedicar a um foco específico de trabalho. Nestes casos, membros do grupo são estimulados a refletir para aprofundar-se nos conteúdos relacionados ao tema desenvolvido e se posicionar com uma escuta ativa, a fim de se relacionar com aceitação de diferentes pensamentos, de modo empático (Bechelli & Santos, 2002).

Os grupos podem variar de tamanho, de 8 a 20 membros, visando à estimulação da interação (Yalom & Leszcz, 2007). Chiesa e Ciampone (1999) indicam, entre seis e doze pessoas, devendo o tamanho do grupo estar adaptado ao intuito da tarefa, ao caráter breve do tempo limitado, à complexidade da temática e/ou ao interesse da pesquisa (Aschidamini & Saupe, 2004). Não há consenso sobre a melhor quantidade de encontros, mas Howard, Kopta, Krause e Orlinsky (1986), relatam que a partir de 7 até 14 encontros ou sessões já são observadas mudanças de comportamento. Sobre o tempo de duração das sessões em grupo, Meier e Kudlowiez (2003), propõem sessões de uma a duas horas, para que os integrantes não se desgastem.

O grupo terapêutico é indicado a pessoas que desejam expandir sua autoconsciência pois pode gerar aprendizado e informações que auxiliam na construção de significados que dão sentido à vida (Yalom & Leszcz, 2007). Spaccaquerche e Fortim (2009) e Magman e Feijoo (2013) oferecem exemplos de técnicas de intervenção como atividades, dinâmicas e vivências que podem ser utilizadas com os grupos, segundo conveniências dos facilitadores e objetivos, e que foram empregadas no presente estudo.

Nesse trabalho os participantes frequentaram o Grupo de Adaptação Acadêmica Com Foco na Escolha da Carreira (GAAEC), com objetivo de promover a ampliação da consciência sobre a escolha da carreira, a fim de melhorar sua adaptação acadêmica. A participação nesses encontros foi utilizada como estratégia de reflexão, que permite a atualização da percepção da realidade do universitário em relação a suas dificuldades e possibilidade de êxito na adaptação acadêmica, pela sua reconhecida eficácia no auxílio a mudanças perceptivas e de comportamento (Yalom & Leszcz, 2007). Portanto, esse estudo teve o intuito de verificar se a participação em grupo terapêutico com foco na escolha da carreira permitiria melhor adaptação acadêmica.

Método

Participantes: Participaram 24 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 18 e 29 anos, da turma do 1º ano do curso de psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que se voluntariaram. Os estudantes foram divididos por sorteio em dois grupos de 12 pessoas, que foram denominados de grupo A e grupo B. O grupo A foi composto

por alunos que frequentaram semanalmente, oito encontros do GAAEC. O grupo B funcionou como grupo controle e os alunos não participaram de nenhum encontro.

Instrumentos: Para a avaliação em relação à participação ou não no grupo terapêutico no que se refere à Carreira e avaliação da intervenção, utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido – QVAr (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), adaptado para amostras brasileiras por Santos, Noronha, Amaro e Villar, (2005). Ele tem sido evidenciado como adequado para a verificação da adaptação universitária autopercebida, por diversos estudos que abordam esse tema (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005).

O QVAr é composto por 55 itens distribuídos em cinco dimensões: *Pessoal* - refere-se ao bem-estar físico e psicológico do indivíduo, *Interpessoal* - diz respeito aos relacionamentos e as amizades, *Carreira* - refere-se à satisfação e percepção de competências para o curso escolhido, *Estudo* - relaciona-se com hábitos de estudo e gestão de tempo, *Institucional* - refere-se à apreciação da instituição de ensino frequentada. Este estudo tratou da adaptação acadêmica geral e da dimensão carreira. Os autores do instrumento não fizeram referência à utilização em pequenos grupos. Apesar disto, indicam uma boa disposição para o uso clínico em universidades. Estatisticamente encontramos o Alfa de Cronbach de 0,9, o que mostra que o instrumento foi adequado para avaliar o fenômeno na referida amostra, conforme apontam Hair, Anderson, Tatham & Black (2005).

Procedimentos: Os grupos, A e B, responderam ao QVAr, coletivamente, em dois momentos, o 1º no início do período letivo (M1) e o 2º momento ao final do período letivo (M2), ou seja, antes e depois de o grupo A participar do GAAEC. Os encontros do GAAEC utilizaram técnicas de dinâmica de grupo, jogos e vivências psicoeducativas, dentro de uma proposta de grupo terapêutico na orientação Fenomenológica Existencial Humanista, com o objetivo de direcionar os participantes ao insight e aos sentimentos e percepções em relação a adaptação ao curso frequentado, no que se refere principalmente a carreira.

Em cada encontro foi levantada uma temática. No primeiro encontro se trabalhou a formação do grupo, a criação de vínculo e o estabelecimento de um espaço de confiança. Neste encontro foi utilizada a técnica "Reformulando o nome", onde os participantes deveriam reorganizar as letras do seu nome, formando uma nova palavra e dar um significado a essa palavra que remetesse a como eles estavam se sentindo no momento atual de sua vida.

No segundo encontro, a técnica utilizada foi "A máquina". Cada estudante funcionou como uma peça e todo o grupo junto formou uma máquina. A proposta foi de refletir sobre o papel que exercido no grupo, na universidade, e na vida.

No terceiro e quarto encontro, a técnica proposta foi "Complete as frases", na quais os participantes deveriam completar frases referentes à forma como realizavam suas escolhas e discutir com o grupo sobre esses padrões e crenças.

No quinto encontro, foi realizada a técnica "A carta". Os participantes identificaram um conflito pelo qual estavam passando e escreveram sobre ele, em

formato de carta. Depois essas cartas foram redistribuídas no grupo, e cada participante após a leitura, poderia propor uma possível forma de resolução.

No sexto encontro a técnica usada foi "Desenho falado", na qual divididos em duplas, os participantes receberam uma folha em branco e uma folha contendo um desenho. Quem recebeu o desenho deveria descrevê-lo para seu parceiro, sem ver o desenho, pudesse desenhá-lo na folha em branco. Durante a descrição não podia ser dito o nome do objeto a ser desenhado, apenas coordenadas geométricas, espaçamento, tamanho, partes, linhas e traços deveriam ser informados. Ao final, o grande grupo discutiu sobre comunicação, e como poderiam se tornar mais assertivos nesse processo.

O sétimo encontro foi realizado com a técnica "Desfazendo crenças", na qual os participantes foram conduzidos a identificar crenças negativas a respeito da carreira, pensar sobre elas e, juntamente com a facilitadora, refletir e encontrar novas possibilidades de pensamentos que os potencializassem.

O oitavo encontro foi o encerramento. O grupo realizou uma oficina de construção de um livro pessoal. Cada participante recebeu um livro em branco onde eles elaboraram a capa de acordo com o que a participação no grupo representou para eles. Em seguida cada participante deixou uma mensagem nos livros dos demais integrantes.

Os componentes do grupo B não receberam nenhuma intervenção (grupo de controle), por parte das pesquisadoras, apesar dos participantes dos dois grupos fazerem parte da mesma turma de 1º ano do curso de Psicologia e todos terem se inscrito voluntariamente para participar de um programa de auxílio a adaptação acadêmica, permitindo o pareamento dos grupos.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo as informações sobre a pesquisa. O projeto desse estudo foi submetido ao comitê de ética e aprovado, processo nº 2308.010211/2014-97.

Análise: Para o tratamento dos dados foi utilizado o software estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) v. 20.0.

Resultados e discussão

Foi realizada uma comparação entre os momentos 1 e 2 dos grupos A e B em relação à dimensão carreira (Tabela 1 e 2) e adaptação acadêmica geral (Tabela 3 e 4), através do Teste t de Student, e as médias encontradas foram as seguintes:

TABELA 1
Teste t de Student das médias do grupo de tratamento na Dimensão Carreira (QVA-r)

Grupo	Média	Desvio Padrão	t	Sig. p <
Grupo B (M1)	4	0,68	0,556	0,584
Grupo B (M2)	3,86	0,60		

TABELA 2
Teste t de Student das médias do grupo de controle na Dimensão Carreira (QVA-r)

Grupo	Média	Desvio Padrão	t	Sig. p <
Grupo A (M1)	3,86	0,39	-0,816	0,423
Grupo A (M2)	3,98	0,36		

TABELA 3
Teste t de Student das médias do grupo de tratamento no QVA-r Geral

Grupo	Média	Desvio Padrão	t	Sig. p <
Grupo B (M1)	3,47	0,45	0,461	0,649
Grupo B (M2)	3,39	0,39		

TABELA 4
Teste t de Student das médias do grupo de controle na Dimensão Carreira (QVA-r)

Grupo	Média	Desvio Padrão	t	Sig. p <
Grupo A (M1)	3,24	0,40	-1,652	0,113
Grupo A (M2)	3,52	0,42		

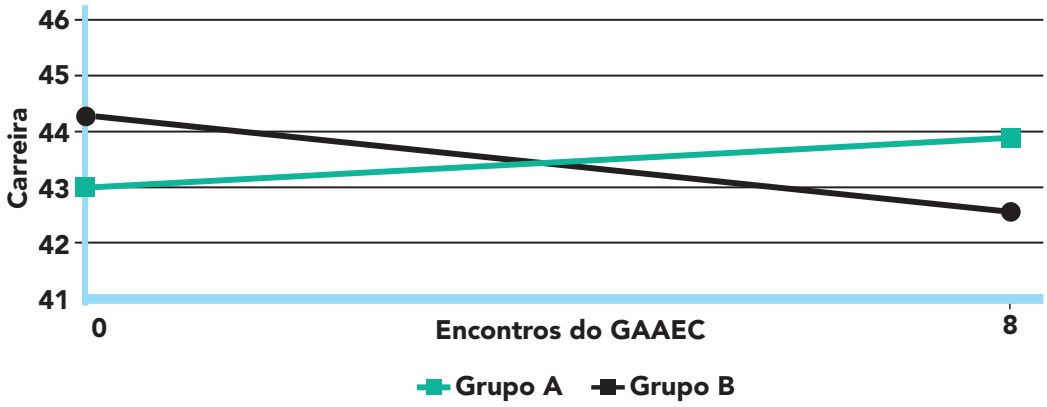
KMO = 0,78; teste de esfericidade de Bartlett = 239,343; p < 0,01; alfa de Cronbach 0,85.

Não foram observadas nas comparações realizadas diferenças significativas entre as médias obtidas pelos grupos em estudo. Contudo o grupo A, na dimensão Carreira, elevou sua média no momento 2 e o grupo B reduziu.

Em relação ao processo de adaptação acadêmica, na sua totalidade, foi possível observar (tabelas 3 e 4), que as médias dos grupos A e B, no início do estudo, não eram significativamente diferentes. Mesmo sendo a média do grupo B maior que a do grupo A. Esse resultado pode ser justificado pela forma de seleção da amostra, que foi realizada mediante a um sorteio entre os participantes que se voluntariaram para frequentar o grupo terapêutico. No momento 2, após GAAEC, as médias dos grupos A e B, também não apresentaram diferenças significativas, mas apesar disto, a percepção do grupo B, que não participou do GAAEC, apresentou redução na adaptação acadêmica.

Apesar dos valores da dimensão Carreira não apresentarem diferença significativa de médias, observou-se neste estudo que a tendência de adaptação percebida do grupo A se elevou nessa dimensão. Em contrapartida, grupo B, nessa mesma dimensão, diminuiu (Figura 1).

FIGURA 1
Tendência de adaptação na dimensão *Carreira*



Na dimensão Carreira, após a participação no GAAEC foi observada uma variação positiva na média do grupo A de 0,9 pontos, enquanto no grupo B, houve uma diminuição - 1,7 pontos (Figura 1). Conforme aponta Ferreira (2009), o grupo terapêutico pode oferecer condições para que o estudante desenvolva seu potencial pessoal e acadêmico, trabalhando direta ou indiretamente questões relacionadas com as vivências acadêmicas e suas escolhas, o que engloba questões da dimensão *Carreira*.

Foi realizada também uma análise pormenorizada nos itens da dimensão *Carreira* do QVAr, a fim de identificar as mudanças ocorridas detalhadamente. A despeito de não ter sido encontrada significância estatística nos escores desse estudo, uma análise minuciosa dos itens pode apontar para novos questionamentos que poderão contribuir para futuros estudos. De acordo com Igue, Bariani & Milanesi (2008), no QVAr as respostas dos itens com médias inferiores a M=3,0 indicam uma percepção mais negativa dos participantes, uma vez que as médias das alternativas de cada item podem variar entre M=1,0 e M=5,0.

Em relação à *Carreira*, o grupo A e o grupo B no 1° momento, apresentaram um item com média inferior a M=3,0 e onze itens com médias superiores, sugerindo assim que os dois grupos iniciaram o estudo com uma visão positiva nessa dimensão. No 2° momento, os dois grupos elevaram a média do item invertido 46 "*Sinto-me desiludido(a) com meu curso*" de M=2,67 para M=2,75, continuando inferior a M=3,0. Logo, na dimensão *Carreira* as médias dos itens foram acima de M=3,0 nos dois grupos e nos dois momentos, tendo apenas o item 46 ficado com média inferior a M=3,0, levantando assim a hipótese de que os participantes se perceberam adaptados na dimensão *Carreira*, o que pode ter justificado a pouca variação da média. O grupo A, que participou, da intervenção, apresentou uma tendência a aumentar sua média de adaptação nesta dimensão e no grupo B a tendência foi contrária.

O grupo A, em relação à dimensão *Carreira*, apresentou maior quantidade de itens com tendências positivas do que com tendências negativas e neutras, totalizando oito itens com tendência positiva, três com tendência negativa e um neutro. O item 51 "*Estou no curso que sempre sonhei*" apresentou

maior tendência positiva, não significativa estatisticamente, tendo sua média variado em 0,59 pontos, aumentando de M=3,33 → M=3,92. Esse resultado insinua que após a participação em grupo terapêutico, os participantes tenderam a se perceber assertivos em relação às suas escolhas sobre o curso da graduação, o que demonstra também satisfação e bons sentimentos em relação ao curso que estão frequentando. O contato com a prática psicoterápica, ainda que na posição de cliente, pode ter favorecido uma visualização do funcionamento de uma parte prática do curso, o que pode motivar os alunos de períodos iniciais. Fica salientado que esses resultados são expressos como inferências a partir das tendências observadas.

Em relação ao grupo B, a quantidade de itens com tendência negativa na dimensão Carreira, foram superiores aos itens com tendências positiva. Dez itens apresentaram tendência negativa e dois, tendência positiva. O item 19 "*Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais*" apresentou maior tendência negativa, não significativa estatisticamente, tendo sua média variado em 0,50 pontos, reduzindo de M=4,08 → M=3,58. Esse resultado sugere que com a passagem do tempo os participantes tenderam a se perceber com menos vocação para a carreira escolhida.

O distanciamento de seus pares, a falta de integração com professores e com as práticas na área escolhida, parecem ter desfavorecido a autopercepção de competências e satisfação com o curso e a carreira. O período universitário é um momento privilegiado para a construção da identidade profissional e a percepção de identificação pessoal com a escolha da carreira tem se mostrado importante para a satisfação com o curso universitário.

Conclusão

Com base nos resultados estatísticos obtidos nesse estudo, não encontramos relação significativa entre a participação no grupo terapêutico e a variação do nível geral de adaptação acadêmica, a despeito de ter sido observado de que o grupo que participou do GAAEC, ao final do estudo, elevou seu nível de adaptação acadêmica, enquanto o grupo controle apresentou uma redução.

Também não se confirmou a hipótese de que a participação no GAAEC tenha melhorado a adaptação acadêmica na dimensão *carreira*, apesar de uma análise pormenorizada nos itens desta dimensão apontar para "tendências positivas" que sugerem discretas modificações de percepções favoráveis a participação no grupo terapêutico,

Apontamos como fator limitante desse estudo, o número reduzido da amostra, que produziu dificuldades em relação ao tratamento estatístico. Outro agente limitador foi a escassez de estudos similares ou que relacionem o processo de adaptação com modos de intervenção grupal, que impediu a comparação direta com resultados de outros estudos.

Sugere-se assim, que novos estudos sejam realizados, a fim de se verificar se as tendências observadas no presente estudo não ocorreram ao acaso e podem ser confirmadas. Em estudos futuros deverão ser revistas as técnicas de tratamento utilizadas com a inclusão de novas estratégias, a amostra

deverá ser ampliada e diversificada em termos sociodemográficos e talvez instrumentos de medida devam ser incluídos.

Salientamos a importância de que mais estudos sejam realizados envolvendo a participação em grupos terapêuticos e o processo de adaptação acadêmica, com ênfase na satisfação com a escolha da carreira, para que programas de intervenção para estudantes de graduação possam ser elaborados. Sugerimos que a quantidade de encontros seja aumentada, uma vez que verificamos que a participação em grupo é bastante apropriada ao contexto acadêmico e, que a baixa adaptação a universidade pode gerar consequências indesejáveis tanto para o aluno, como para as instituições universitárias. ■

REFERÊNCIAS

Almeida, L.S., Ferreira, J.A.G. & Soares, A.P.C. (1999). *Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r).* Revista Portuguesa de Pedagogia, 33 (3) 181-207.

Almeida, L.S., Soares, A.P.C. & Ferreira, J.A. (2002). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários.* Avaliação Psicológica, 2 (1) 81-93.

Aschidamini, I. M. & Saupe, R. (2004). *Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: Um ensaio teórico.* Cogitare Enfermagem, 9 (1) 9-14.

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

Bechelli, L.P.C.; Santos, M.A. (2002). *Psicoterapia de grupo e considerações sobre o paciente como agente da própria mudança.* Rev. Latino-am. Enfermagem, 10 (3) 91-383.

Chiesa, A. M. & Ciampone, M. H. T. (1999). *Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais.* In: A Classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva. Brasília: ABEn, p.306-324.

Cunha, S.M. & Carrilho, D.M. (2005). *O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico.* Psicologia Escolar e Educacional, 9 (2) 215-224.

Ferreira, C. A. M. (2009). *Intervenção psicológica no ensino superior: efeito da psicoterapia no rendimento acadêmico.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ferreira, J.A., Almeida, L.S. & Soares, A.P. (2001). *Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudantes e cursos.* Revista Psico-USF, 6 (1) 1-10.

Granado, J. I. F., Santos, A.A.A. dos, Almeida, L.S., Soares, A.P. & Guisande, M.A. (2005). *Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil.* Psicologia e Educação, 4 (1) 33- 43.

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

Howard, K. I., Kopta, S. M., Krause, M. S. & Orlinsky, D. E. (1986). *The dose-effect relationship in psychotherapy.* American Psychologist, 41 (2) 159-164.

Igue, E.A., Bariani, I.C.D. & Milanesi, P.V.B. (2008). *Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes.* Psico-USF, 13 (2) 155-164.

Lehman, Y. P. (2005). *Má escolha é a maior causa de evasão.* Folha de São Paulo, São Paulo, p. 06-07. Recuperado de *http://www1.folha.uol.com.br.*

Magman, V. C. & Feijoo, A. M. L. C. (2013). *Análise da escolha professional.* Rio de Janeiro: Edições IFEN.

Meier, M. J. Kudlowiez, S. (2003). *Grupo focal: uma experiência singular.* Texto & Contexto Enfermagem,12 (3), 394-399.

Melo-Silva, L. L. & Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em Orientação Vocacional / Profissional: Avaliando resultados e processos.* São Paulo, SP: Vetor Editora Psicopedagógica.

Palma, A.M.P.V., Palma, S.P.V. & Brancaleoni, A.P.L. (2005). *Prevenção à evasão no ensino superior: Necessária implementação de orientação profissional a graduandos em desligamento.* In M.C.P. Lassance & cols. (Eds.). Intervenção e compromisso social: Orientação profissional – teoria e técnica (Vol. 2; pp. 303-320). São Paulo: Vetor.

Rogers, C. R. (1974). *Grupos de encontro.* Lisboa, Portugal: M. Fontes Editora.

Santos, A.A.A., Noronha, A.P.P., Amaro, C.B., & Villar, J. (2005). *Questionário de Vivência Acadêmica: Estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro.* In M.C.R.A. Joly, A.A.A. Santos, & F.F. Sisto (Eds.). Questões do cotidiano universitário (pp. 159-177). São Paulo: Casa do Psicólogo.

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.

Spaccaquerche, M, E. & Fortim, I. (2009). *Orientação professional: passo a passo.* São Paulo: Paulus.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wothich, S. H. & Oliveira, A. M. (2008). *Adaptação à universidade em jovens calouros.* Psicologia Escolar e Educacional, 12 (1) 185-202.

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2007). *Psicoterapia de grupo: teoria e prática.* Porto Alegre: Artmed

RE-ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ESTUDANTES DE ENGENHARIA: A EXPERIÊNCIA RECENTE DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFC

Yangla Kelly Oliveira Rodrigues[1], Saiane Silva Lins[2]

Introdução

A evasão é um dos problemas que preocupa as Instituições de Ensino Superior (IES). Muitas pesquisas já foram e têm sido desenvolvidas a fim de buscar e compreender as motivações que levam os estudantes a desistirem. Essas desistências são desperdícios pessoais, sociais, econômicos e acadêmicos (Silva Filho, Motejunas, Hipólito, & Lobo, 2007). Todavia, "são poucas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas" (Silva Filho et al., 2007: 642).

De modo geral, as instituições, tanto as públicas quanto as privadas, dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão da evasão (Silva Filho et al., 2007). Porém, algumas pesquisas (Magalhães & Redivo, 1998; Basso, 2008) revelam que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem

[1] Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Orientadora Profissional formada pelo Instituto do Ser e Mestre em Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Servidora Técnico-Administrativa da UFC, sendo responsável pelo Núcleo de Orientação Educacional do Centro de Tecnologia. *yangla.oliveira2@gmail.com*

[2] Acadêmica do curso de Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Projeto Orientação, Articulação e Promoção de Ações em Prol da Melhoria do Ensino de Graduação no Centro de Tecnologia da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). *saianelins@gmail.com*

acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante à instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo e financeiro para a conclusão do curso.

Hotza (2000) citado por Basso (2008: 14) encontrou em sua pesquisa diversos motivos que levam à evasão no ensino superior, tais como:

> *Modificação de interesses pessoais, desapontamento com a realidade encontrada nos cursos, precariedade do material de ensino, desajuste com a nova metodologia de ensino, decepção com professor, fatores econômicos, impossibilidade em conciliar estudo e trabalho, desleixo da instituição com cursos de menor prestígio, problemas de saúde, desejo de experimentar novo curso e longo percurso até a instituição de ensino. Enfim, as causas da evasão apontam falhas das instituições, aspectos econômico-financeiros e/ou psicológicos dos alunos.*

A inserção no ambiente universitário para muitos estudantes revela-se conflituosa entre o não saber e a pouca informação de que dispõe. "O agravante é que a responsabilidade recai sobre o aluno desde o início da escolha do curso até o desenvolvimento completo de sua carreira profissional escolhida" (Dias & Soares, 2009: 51).

Dessa forma, ter escolhido uma profissão e ter conseguido ingressar na universidade nem sempre significa o fim dos conflitos relacionados à escolha profissional, pois, durante o percurso acadêmico, muitos estudantes passam por momentos de insegurança e dúvida em relação ao curso escolhido. "Será que fiz a escolha certa? Tenho o perfil? Essa profissão tem a ver comigo? Qual a relação dessa disciplina com o curso? Vou conseguir uma vaga no mercado de trabalho? Devo prosseguir ou desistir?" (Basso, 2008: 12).

Diante dessa realidade, consideramos urgente que a universidade ofereça aos seus alunos programas/projetos de re-orientação profissional, proporcionando espaço de escuta, compreensão e reflexão, que o ajude a ter clareza e (re)elaborar a escolha da profissão, a perceber os motivos que o levaram a escolher determinado curso, as razões que o motivam a querer desistir e as possibilidades que a universidade oferece em termos de formação, aprendizagem e crescimento. Essas ações podem efetivamente contribuir para a redução da evasão, haja vista que parte dos alunos que passam por processos de re-opção podem decidir pela permanência no curso em que já estão, como podem decidir mudar para outro curso na mesma instituição.

Sob essa ótica, Taveira (2001) acredita que a universidade, como instituição educativa, deve contribuir para o desenvolvimento vocacional e pessoal de seus alunos. A partir dessa consciência, a universidade deve oferecer "um programa compreensivo e sequencial de atividades que facilitem a competência, o sentido de finalidade e a realização individual dos alunos" (Taveira, 2001: 65). É importante que a universidade "esteja mais atenta àquilo que é necessário recorrer e fazer para ajudar os alunos a adquirir e desenvolver não só os conhecimentos como também as competências críticas para as suas

vidas de trabalho futuras" (Taveira, 2001: 66). Um trabalho a ser assumido pelos serviços de consulta psicológica ou de orientação e aconselhamento.

Em face desse contexto e por essas motivações anteriormente expostas, é que foi proposto o projeto intitulado "Re-Orientação Profissional" ao Centro de Tecnologia (CT) da Universidade Federal do Ceará (UFC), no primeiro semestre letivo de 2016.

O CT/UFC está localizado no Campus do Pici, em Fortaleza, e possui 15 cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo; Design; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Computação; Engenharia de Energias Renováveis; Engenharia de Petróleo; Engenharia de Produção Mecânica; Engenharia de Telecomunicações; Engenharia de Teleinformática (em extinção); Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Metalúrgica; e Engenharia Química. Anualmente recebe cerca de 850 novos alunos, sendo a maior Unidade Acadêmica da UFC em quantitativo discente.

De acordo com Lisboa e Soares (2000: 31), o trabalho de re-orientação na universidade deve priorizar os seguintes aspectos:

a) trabalhar-se a questão da primeira escolha: como foi feita, baseada em que critérios, que influências recebeu, qual a posição da família diante da questão (da troca ou da permanência no curso);

b) qual o motivo da insatisfação: os professores, o currículo, a defasagem do curso em relação à realidade atual (p. ex.: falta de equipamentos modernos, computadores de última geração para o ensino de numerosas disciplinas que exigiriam esses materiais específicos); e

c) informações sobre as possibilidades de novos cursos e vestibulares de acordo com os interesses dos jovens.

Dessa forma, assim como no processo de orientação profissional para a primeira escolha, na re-orientação as temáticas centrais a serem trabalhadas são o autoconhecimento e as informações sobre as profissões e carreiras. Relacionadas a esses temas, é preciso tratar as influências que interferem na escolha profissional. Também pode-se abordar o significado do trabalho e a própria questão da escolha – o que é escolher e quais as suas implicações.

"Quanto maior a consciência de si, maior a possibilidade de encontrar um trabalho com o qual se identifique" (Dias & Soares, 2009: 68). Por essa razão, é tão importante realizar atividades ao longo da re-orientação que permitam ao estudante se conhecer melhor, sobretudo, na nossa atualidade, em que cada vez menos somos estimulados a refletir sobre si mesmos.

Outro aspecto crucial a se considerar é o desconhecimento dos jovens acerca das profissões. "Muitas vezes, as escolhas profissionais se dão sob imaginações, mitos construídos em torno das profissões, pois o jovem não tem muitas informações nem vivências" (Dias & Soares, 2009: 42). Por esse motivo, é fundamental trazer informações sobre as profissões para que a escolha se dê sob bases realistas sobre cada área, como é o trabalho, qual a sua

rotina, como é o ambiente, com o que lida efetivamente, etc.; relacionando esses dados com os interesses e afinidades do re-orientando. Para que assim, ele(a) possa encontrar a profissão mais relacionada com a sua personalidade.

Como aponta Levenfus (1997), se o jovem estiver bem informado acerca das profissões e de suas possibilidades, estará bem instrumentado cognitivamente a lidar com a escolha.

Uma dimensão também importante no processo de escolha "é que muitas delas se dão por meio de modelos profissionais com os quais os jovens têm contato, por exemplo, seus pais, professores, amigos, vizinhos, entre outros" (Dias & Soares, 2009: 41). Disso resulta a necessidade de se trabalhar com os jovens as influências que recebem, pois quanto mais clareza tiverem sobre elas, mais autonomia terão para escolher.

O projeto

A Re-Orientação Profissional (Reop) no CT/UFC é uma ação educativa promovida pelo Núcleo de Orientação Educacional (NOE) desde abril de 2016. A atividade é destinada para estudantes com dúvida sobre a permanência em seu curso de graduação. Para atrair o público-alvo, o projeto tem sido divulgado por meio de cartazes afixados nos flanelógrafos, bem como através de mensagens enviadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA e de postagem na página do CT no Facebook. Os alunos inscreveram-se mediante o preenchimento de uma ficha, no NOE.

O projeto trabalha com grupos constituídos por no máximo 12 (doze) alunos, com matrícula ativa em um dos cursos de graduação do Centro de Tecnologia. A escolha por trabalhar a re-orientação profissional em grupo fundamenta-se na crença da força do grupo, como lugar de encontro, onde se dão identificações e de suporte/apoio mútuo entre os participantes (Lucchiari, 1993).

Considerando a rotina assoberbada dos estudantes de Engenharia, decidiu-se que o projeto seria estruturado em seis encontros em grupo e duas entrevistas: a inicial e a devolutiva; no período de dois meses.

A idade dos estudantes participantes do projeto tem variado entre 18 e 24 anos; e o sexo prevalecente é o masculino, algo bem característico das Engenharias, área em que a quantidade de alunas é pequena.

O semestre em que se encontram no curso de graduação tem sido bastante variável, desde o primeiro semestre até o nono, penúltimo semestre do curso. Todavia, a maioria dos participantes concentra-se entre 3º semestre e 5º semestre.

A Reop tem como objetivo geral auxiliar os alunos dos cursos de graduação do Centro de Tecnologia da UFC que não estão satisfeitos com o seu curso na re-escolha da sua futura profissão, a partir do autoconhecimento, ampliação das informações sobre as diferentes profissões e conscientização dos fatores que interferem na escolha profissional.

Os objetivos específicos são: analisar a escolha de curso feita anteriormente; explorar os motivos de insatisfação com o curso: os professores,

o currículo, a defasagem do curso em relação à realidade atual; promover atividades que contribuam para o autoconhecimento; conscientizar sobre as possíveis influências no processo de (re)escolha profissional; estimular a reflexão sobre as características que cada um possui; fomentar a tomada de consciência sobre gostos, habilidades e interesses; promover a pesquisa de informações sobre cursos/profissões; relacionar as habilidades, interesses e gostos com as profissões existentes; e construir o conceito de trabalho, conscientizando sobre as suas implicações sociais.

No final de cada encontro, sempre foi dada uma tarefa de casa para os re-orientandos pelos três motivos expressos por Lucchiari (1993: 23):

- levar o jovem a continuar o processo de orientação profissional em casa, sentindo-se mobilizado, mesmo quando está fora do espaço-grupo;

- aproveitar melhor o tempo em que o grupo está reunido, trabalhando dados trazidos de casa;

- motivar o jovem a conhecer a realidade e vivenciar algumas experiências que serão fundamentais no seu momento de escolha.

A metodologia empregada engloba a realização de dinâmicas de grupo, jogos, dramatizações e a aplicação da avaliação de interesses profissionais (AIP).

No primeiro encontro do grupo, estabelece-se o contrato, discutindo os seguintes pontos: o comprometimento de cada membro do grupo quanto à frequência e à pontualidade, ressaltando sua relevância; a participação de cada membro para perceberem o sentido de equipe, a importância da interação e da troca (compartilhamento); o respeito ao sigilo, questionando com o próprio grupo o que entendem a respeito disso e mostrando a importância do mesmo para que cada participante se sinta à vontade e confiante para expressar seus pensamentos e sentimentos; a estrutura do processo: número de encontros, a duração destes, os horários e as datas.

Nesse primeiro encontro, também se explicita e explica o objetivo da re-orientação profissional, enfatizando que não se trata de um teste, mas de um processo, no qual são utilizadas diferentes técnicas; e de que ao final, não será dita a profissão que cada re-orientando poderá seguir, mas serão revelados alguns indícios que poderão auxiliar cada estudante na sua decisão.

QUADRO 1
Estrutura dos encontros

Encontros, Técnicas e Objetivos
1° ENCONTRO
1ª parte: *Apresentação da orientadora e da co-orientadora, explicação sobre os objetivos do projeto e estabelecimento do "contrato".*

continua

Encontros, Técnicas e Objetivos

1º ENCONTRO

2ª parte: Dinâmica de apresentação. Não se indica aqui nenhuma em especial. Tem de se pensar nas características do grupo e de que se trata do início da interação. Sugere-se consultar Lucchiari (1993).

Objetivo: iniciar o conhecimento mútuo dos re-orientandos.

3ª parte: Dinâmica sobre a escolha do curso atual.

Objetivo: promover a percepção do conhecimento prévio que tinham ou não do curso que foi escolhido, os motivos que levaram à escolha deste curso, a importância da informação na escolha e da existência ou não de influências nessa escolha.

Aquecimento: procede-se a leitura do texto de Rubem Alves intitulado "Muito cedo para decidir". No texto, o autor aborda a precocidade da escolha de uma profissão em nossa cultura, bem como as implicações e significados dessa escolha. Procura-se com esse texto fomentar a discussão de alguns aspectos envolvidos na primeira escolha realizada pelos re-orientandos.

Consignas: divide-se o grupo em trios, os quais debaterão acerca das questões abaixo e depois, cada grupo terá um relator, o qual poderá ser complementado pelos outros membros.

Questões:

Qual a imagem você tinha do seu curso antes de entrar nele? A realidade corresponde a essa imagem?
Quais foram os critérios que você utilizou para escolher o seu curso?
Você sentiu dificuldade na escolha do atual curso por falta de informações?
Você se sentiu influenciado ou pressionado por alguém para escolher este curso?

4ª parte: Dinâmica para o autoconhecimento: Numerologia (Lassance & Teixeira, 2010).

Objetivo: estimular a reflexão sobre si mesmo, sobre sua personalidade e a relação disso com a profissão.

Breve descrição: a numerologia caracteriza-se por ser uma descrição de características de personalidade e uma técnica adivinhatória realizada através da manipulação de números atribuídos neste caso às letras do nome da pessoa. Assim, foram criadas 9 "personalidades" – com suas características positivas, bem como alertas em relação a características negativas a se procurar mudar. Cada uma dessas "personalidades" é afixada na parede num cartaz (papel A4), de forma que o grupo possa ter acesso a todas ao se deslocar pela sala. Solicita-se que os estudantes leiam todos os cartazes e selecionem dentre as "personalidades" aquela com a qual se identificam mais. Depois, pede-se que cada estudante faça a conversão das letras do seu primeiro nome em números seguindo a tabela abaixo:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	

Para a conversão, os estudantes deverão transformar seu nome em um número de um dígito, a partir da soma dos valores das letras fornecidos na tabela. Para tanto, deverão somar os dígitos do número absoluto que se formar a partir dos valores atribuídos a cada letra. Obtido esse número, os estudantes deverão comparar a "personalidade" escolhida com a "personalidade" indicada pela numerologia. Aqui cabe estimular a reflexão sobre as características pessoais, quem sou eu e quem não sou. Em seguida, se fornece pequenos papéis para os estudantes para que atribuam profissões a cada uma das suas "personalidades". Depois, se discute sobre com quais profissões indicadas os estudantes têm mais identificação.

5ª parte: Fechamento e orientação sobre a tarefa de casa: Frases para completar (Bohoslavsky, 1981). Esse exercício tem o objetivo de auxiliar no diagnóstico da situação do re-orientando sobre sua possibilidade de re-escolha. As frases completadas pelos estudantes trazem diversos conteúdos, tais como: interesses, habilidades, valores, influências, ansiedade com relação à escolha, ansiedade e expectativas com relação ao futuro, dentre outros. A lista é composta por 30 frases. A atividade consiste em completar cada frase em casa e depois trazer a lista de volta.

continua

Encontros, Técnicas e Objetivos

2º ENCONTRO

1ª parte: Compartilhamento e processamento sobre a tarefa de casa: Frases para completar. Neste momento foi um diálogo sobre como foi fazer essa atividade, que reflexões trouxe e quais sentimentos vieram à tona.

2ª parte: Dinâmica de integração: Autógrafos (Albigenor & Militão, 2000).

Objetivo: promover uma maior aproximação e conhecimento entre os participantes, descontrair e "quebrar o gelo".

Breve descrição: cada participante recebe uma relação de 30 frases que tratam de gostos, interesses e atividades. Ex: Costuma navegar na Internet; Vai frequentemente ao cinema. Toca algum instrumento musical. Pede-se que cada pessoa escolha e assinale, dez itens da lista. Em seguida, informar que todos irão em busca das pessoas que se enquadrem em 5 dos 10 itens que cada um assinalou. Para cada um dos 5 itens escolhidos pelo estudante, ele(a) deverá perguntar aos outros se também tem aquele gosto, interesse ou atividade. Caso sim, o re-orientando solicitará o autógrafo do colega ao lado da frase. Uma mesma pessoa pode se enquadrar em vários itens. Um mesmo item pode se encaixar em várias pessoas. Nesta atividade o interessante é conversar sobre características em comum.

3ª parte: Farol das Aptidões (Almeida, 2015).

Objetivo: promover a percepção das aptidões.

Breve descrição: o(a) orientador(a) deverá distribuir uma folha com a relação de aptidões, seguidas de seus respectivos significados para cada re-orientando(a) e dar as seguintes instruções: pinte de vermelho os quadrinhos correspondentes às suas aptidões "mais fracas"; de amarelo as "mais ou menos fortes"; e de verde "as mais fortes". Exemplo de aptidão: Aptidão numérica – facilidade em lidar com números e estabelecer relação entre eles. Ao final da atividade, cada estudante deverá contabilizar a quantidade de aptidões fracas, mais ou menos e fortes. Comenta-se sobre esse levantamento e a relação dele com a escolha profissional. Por fim, interroga-se os re-orientandos: Diante do que você acabou de fazer, qual profissão você pretende escolher?

4ª parte: Fechamento: dinâmica do "Que bom! Que pena! Que tal..." – que consistiu em solicitar que cada re-orientando completasse uma dessas três fases sempre se referindo ao processo de reorientação profissional; e orientação sobre a tarefa de casa: Genoprofissiograma (Lassance & Teixeira, 2010).

Encontros, Técnicas e Objetivos

3º ENCONTRO

1ª parte: Aquecimento (Lucchiari, 1993).

Objetivo: aquecer para o tema das profissões, permitindo que tomem contato com sua percepção de cada profissão.

2ª parte: Técnica da Bola de Cristal (Lucchiari, 1993).

Objetivo: permitir que o jovem se veja através do comentário do colega sobre suas respostas nas "frases para completar". Trabalhar de uma forma diferente os temas das "frases para completar".

Breve descrição: o(a) orientador(a) distribui as folhas das frases para completar aleatoriamente, tendo apenas o cuidado de nenhum re-orientando ficar com suas próprias frases. Cada participante deverá então ler as frases do colega de grupo e tentar adivinhar de quem se trata. Cada um comenta como é aquela pessoa, as influências que parece receber e opina sobre qual profissão acha que combina com o colega. Os outros membros do grupo devem dizer se concordam com as colocações do re-orientando.

continua

Encontros, Técnicas e Objetivos

3º ENCONTRO

3ª parte: Genoprofissiograma (Lassance & Teixeira, 2010).

Objetivo: estimular a percepção de possíveis influências familiares na escolha profissional.

Breve descrição: solicita-se aos membros do grupo que, no intervalo de dois encontros (isto foi feito anteriormente), elaborem/desenhem uma árvore genealógica na qual constem três gerações: a dos avós, a dos pais e a do estudante, indicando a profissão e a ocupação atual e/ou anterior (caso de pessoas aposentadas ou que tenham realizado transições de carreira) até chegar ao próprio re-orientando.

4ª parte: Determinantes da Escolha (Soares, 2010).

Objetivo: possibilitar às pessoas que percebam de que forma realizam suas escolhas, buscando identificar qual o nível de autonomia e quais os determinantes envolvidos nesse processo.

Breve descrição: desenha-se uma linha no chão da sala, que pode ser feita com uma fita crepe ou um cordão. Os dois extremos da linha fixada no chão representam a possibilidade de autonomia de escolha (autodeterminação) e, o outro, a falta desta e a presença dos fatores socioeconômicos como determinantes (heterodeterminação). Os participantes deverão expressar o nível de autonomia que consideram envolvido em suas escolhas, posicionando-se, corporalmente, em algum ponto da linha e esclarecendo por que se encontram nessa determinada posição. Após os comentários de cada um, pergunta-se se gostariam de mudar de lugar e o porquê. Por último, pergunta-se a cada um que tenha mudado de lugar o que seria possível fazer, de forma prática, para viabilizar tal mudança.

5ª parte: Fechamento: "O que descobri/percebi hoje sobre mim?". Esta atividade consiste em simplesmente fazer esse questionamento aos re-orientandos e deixar que cada um responda.
Orientação sobre a tarefa de casa: ncoras de Carreira (Schein, 1996).

Encontros, Técnicas e Objetivos

4º ENCONTRO

1ª parte: Compartilhamento e reflexões acerca da tarefa de casa " ncoras de Carreira".

Objetivos: por meio do Inventário, trazer para os jovens, maior conhecimento de si sobre a relação com o seu futuro trabalho e às atividades da futura carreira profissional. Permite a autopercepção de tendências e necessidades profissionais, bem como de seus valores, interesses e aptidões.

Breve descrição: na semana anterior, os re-orientandos receberam as folhas do inventário e tiveram tempo para respondê-lo em casa. O instrumento é composto por 40 frases afirmativas. Há 6 alternativas de resposta: "1" se a afirmação nunca é verdadeira para você; "2" ou "3" se a afirmação é verdadeira para você ocasionalmente; "4" ou "5" se a afirmação é verdadeira para você com frequência; "6" se a afirmação é sempre verdadeira para você.

As âncoras de carreira são as inclinações profissionais. Refletem as motivações, os valores pessoais e profissionais, as competências que você acredita ter, bem como suas aspirações e sonhos. Dizem respeito aos objetivos e valores dos quais você não abre mão porque representam a sua verdadeira identidade profissional. Relacionam-se com sua autoimagem e autoconceito profissional ou com quem você deseja se tornar. O objetivo da atividade é permitir aos estudantes descobrirem sua âncora de carreira. Então, todas as âncoras deverão ser descritas para conhecimento de todos. A medida que os re-orientandos vão se reconhecendo nas âncoras, se pergunta por que há identificação, se é total ou se existem aspectos com os quais não se identifica e quais implicações trazem essas descobertas em relação à escolha da futura profissão.

continua

Encontros, Técnicas e Objetivos

4º ENCONTRO

2ª parte: Jogo "Critérios para Escolha Profissional" (Neiva, 2008).

Objetivos:
- Definir alguns critérios que servirão de base para a escolha profissional;
- Ampliar o conhecimento de interesses e valores;
- Refletir sobre expectativas com relação ao futuro profissional;
- Identificar profissões que correspondam aos seus critérios para a escolha profissional;
- Pesquisar sobre a realidade profissional.

Breve descrição: os estudantes têm a oportunidade de fazer pequenas escolhas ao longo do jogo, refletindo sobre o que querem para o seu futuro profissional, baseados em 5 critérios: onde trabalhar? ambiente interno ou externo, cidade ou campo, etc; em que tipo de ambiente de trabalho? Cooperativo ou competitivo, formal ou informar, etc.; objetos/conteúdos do trabalho: com o que trabalhar? Pessoas, animais, física, psicologia, etc.; atividades de trabalho: fazendo o quê? Contatos, escrever, criar, vender, etc.; rotina de trabalho: quando e quanto tempo trabalhar? Horário regular, moderado, etc.; retornos do trabalho: o que se deseja obter com o trabalho? Reconhecimento, status, estabilidade financeira, etc. O jogo é composto por fichas pequenas referentes a cada um desses critérios. Há um pacote de fichas para cada critério. Essas fichas devem passar por todos os participantes. Há também um formulário com um espaço em branco relacionado a cada um dos critérios. À medida que os estudantes forem fazendo suas pequenas escolhas, devem escrever no formulário, no campo destinado, onde querem trabalhar? Com o quê? Etc. Especificamente em relação ao critério "Retornos do Trabalho", é pedido que os re-orientandos os hierarquizem, dos mais aos menos importantes. O(a) orientador(a) pode solicitar que façam uma lista ordenada de 10 retornos. Ao final, há um espaço reservado para as profissões. Ali, os estudantes deverão listar profissões que atendam aos critérios por eles escolhidos. Na sequência, em casa, os estudantes deverão pesquisar sobre as profissões listadas. Esta pesquisa deverá contemplar os mesmos 5 critérios trabalhados no jogo, mas ao final, o re-orientando deverá listar vantagens e desvantagens de cada profissão para si.

3ª parte: Fechamento e orientação sobre a tarefa de casa

Fechamento: numa escala de 0 a 10, o quanto me acho próximo ou distante da definição da minha profissão?

Tarefa de casa: pesquisa sobre 3 profissões que despertem maior interesse e sejam coerentes com os critérios para a escolha profissional escolhidos pelos re-orientandos no jogo. Eles deverão apresentar o resultado dessa pesquisa no próximo encontro.

Encontros, Técnicas e Objetivos

5º ENCONTRO

1ª parte: apresentação e discussão do resultado da pesquisa sobre 3 profissões de interesse de cada re-orientando.

Objetivos: promover maior conhecimento acerca das profissões; desmistificar as profissões; relacionar características pessoais, habilidades e aptidões com profissões.

É muito importante ouvir o relato das pesquisas, observar se realmente cada estudante pesquisou, o quanto, onde e como aquelas novas informações repercutem na sua escolha profissional.

continua

Encontros, Técnicas e Objetivos

5º ENCONTRO

2ª parte: aplicação da Avaliação de Interesses Profissionais – AIP (Levenfus & Bandeira, 2009).

Objetivos: obter mais dados relativos aos interesses profissionais dos re-orientandos.

Breve descrição: o AIP é um teste psicológico aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP e como tal de uso exclusivo de psicólogos. É composto por uma lista de exercícios; folha de resposta; crivo de apuração; e protocolo de levantamento. O exercício compreende 100 pares de afirmativas, portanto, totalizam 200 frases. O estudante terá 3 opções de resposta: escolher uma entre as duas frases, aquela com qual mais se identifica, que é mais verdadeira para si, neste caso, deverá tracejar o quadradinho completo ao lado da frase; caso considere as duas frases igualmente verdadeiras para si, poderá escolher as duas, neste caso deverá tracejar dois quadrados, o que compreende cada frase; caso não se identifique com nenhuma das frases, ainda sim, deverá escolher uma delas, neste caso, o estudante deverá tracejar apenas parte do quadrado, essa marcação fica semelhante a um triângulo.

O levantamento e análise do resultado permite averiguar para quais campos de conhecimento e atuação profissional o estudante apresenta maior interesse. Para cada campo há um conjunto de profissões relacionadas e estas estão descritas no manual do teste. Nesta re-orientação, o resultado do AIP foi apresentado e discutido com cada re-orientando na entrevista devolutiva.

Fechamento e orientação sobre a tarefa de casa: autobiografia dirigida (Levenfus, 2010).

Encontros, Técnicas e Objetivos

6º ENCONTRO

1ª parte: Aquecimento e significado do trabalho.

Objetivos: aquecer para a participação nas atividades deste encontro e trabalhar o significado do trabalho para os re-orientandos.

Consignas: essa atividade consistiu em solicitar aos estudantes que refletissem sobre o que o trabalho significa para eles. Cada um externou esse significado em uma frase ou palavra, explicando sucintamente.

2ª parte: Compartilhamento e reflexões acerca da tarefa de casa "Autobiografia dirigida".

Objetivos: promover o autoconhecimento; relacionar gostos, interesses e valores a profissões; estimular a percepção da importância da construção de um projeto de vida; e finalmente, vislumbrar para qual(is) profissões os re-orientandos demonstram interesse nessa última etapa da reorientação profissional.

Breve descrição: solicita-se aos estudantes que redijam sua autobiografia, orientados por algumas perguntas (isto foi pedido no final do encontro anterior). Os aspectos sugeridos foram:

- Passado: onde nasci, de quem sou filho(a), quem eu fui (infância e pré-adolescência), o que mais gostava de fazer, quais as minhas características principais, como me comportava.
- Vida escolar: aspectos significativos da história escolar, bem como dificuldades e facilidades com os conteúdos escolares.
- Quem sou eu: meus gostos, interesses, valores e sonhos.
- Habilidades pessoais: o que desempenho bem, o que realizo com facilidade e satisfação.
- Vida acadêmica: aspectos significativos (mais relevantes no seu percurso na universidade até aqui).
- Lazer e rotina diária: com o que me divirto? Como é minha rotina?
- Decisões mais importantes que já tomei. Quais foram? Como foi decidir?
- O que meus pais esperam de mim: qual a percepção deles?
- O que eu quero para mim: qual o meu projeto de vida e de futuro?
- Que (ou quais) profissão (profissões) faz (fazem) parte do meu projeto de vida? Consigo neste momento decidir que carreira quero para mim? Se não, por que não consigo? Se sim, quais os possíveis obstáculos para alcançar esse objetivo?

No encontro do grupo, pede-se que cada estudante compartilhe como se sentiu ao fazer essa tarefa e que insights sobre si teve a partir dela. Informa-se que na entrevista final (devolutiva) a autobiografia será mais explorada. Optou-se por esse procedimento em virtude de muitos aspectos pessoais surgirem nessa atividade.

continua

Encontros, Técnicas e Objetivos

6º ENCONTRO

3ª parte: Encorajamento mútuo e avaliação final da re-orientação profissional.

Objetivo: estimular o encorajamento, apoio e solidariedade entre os re-orientandos e ao mesmo tempo permitir que façam uma breve avaliação do processo de re-orientação profissional.

Consignas: existem muitas técnicas de avaliação final, na literatura, sugere-se consultar Lucchiari (1993). Neste caso, optamos por solicitar aos estudantes que fizessem essa avaliação verbalmente, respondendo as seguintes questões: o que consideraram como positivo na re-orientação? O que acreditam que pode melhorar? E qual foi o efeito da re-orientação em si (no estudante)?

4ª parte: Agradecer ao grupo pela confiança e participação nas atividades da re-orientação e lembrar que ainda teremos a entrevista final/devolutiva.

No último encontro do grupo, foi feita uma avaliação do processo, perguntando aos estudantes: como se sentiram em participar da re-orientação; que avaliação faziam dessa atividade; se teriam alguma crítica e sugestão a fazer. Embora essa avaliação tenha se concentrado no último encontro, ao longo do processo, foram realizadas algumas dinâmicas de processamento, rápidas, mas que forneceram *feedback* dos participantes acerca das atividades realizadas no encontro específico.

Ao final, na entrevista devolutiva, apresenta-se a cada re-orientando uma síntese do seu processo de (re)escolha profissional, pontuando algumas observações relativas às características pessoais que foram percebidas a partir das atividades voltadas ao autoconhecimento, bem como algumas observações referentes a possíveis influências familiares e ao comportamento exploratório do estudante sobre novos cursos, novas áreas de interesse profissional e o mercado de trabalho. Nesse diálogo, procura-se servir de espelho, auxiliando o estudante a aprofundar algumas percepções de si mesmo relacionando-as com a escolha de sua profissão. Ao mesmo tempo, é oportunidade de fazer novos questionamentos e estimular novas reflexões no re-orientando. É também o momento em que se pergunta ao aluno sobre a sua decisão, se permanecerá no seu curso de graduação ou não, embora nos últimos encontros em grupo já se tenha indicadores dessa decisão.

Resultados

Ao longo dessa recente experiência de re-orientação profissional com estudantes de Engenharia, a maioria dos que iniciaram nos grupos concluíram o processo de re-orientação e chegaram a novas definições quanto à sua (re) escolha profissional. Cada grupo iniciou com 10 alunos, um terminou com 7, e o outro com 4. A maior parte, 7 estudantes optaram por permanecer no Centro de Tecnologia, alguns no mesmo curso e os demais, em outro curso,

também de Engenharia. O que confirma a contribuição de ações como esta no combate à evasão universitária. Dentre os estudantes que decidiram por mudar de área, a minoria nessa experiência de trabalho, alguns optaram por Medicina e um mudou para Física (Licenciatura). Houve também, uma estudante que concluiu a re-orientação sem chegar a uma redefinição, ainda com algumas dúvidas e inseguranças. Neste caso, a estudante foi incentivada a continuar a busca por seu autoconhecimento e a pesquisar cuidadosamente sobre informações acerca das profissões, universidades e mercado de trabalho.

Avaliando a dinâmica e os resultados desse projeto, acredita-se que a re-orientação teria sido mais eficaz e frutífera se tivesse um maior número de encontros em grupo. Entretanto, ainda não se conseguiu realizá-la com esse formato, pois sempre há uma resistência dos próprios estudantes, que se queixam de ter uma rotina muito assoberbada, sobrecarregada por disciplinas, bolsas, curso de idiomas, dentre outras atividades. São comuns as queixas de cansaço, excesso de cobranças, muitas provas, noites mal dormidas por ter de estudar, etc.

O *feedback* recebido dos re-orientandos tem sido bastante positivo, seguem alguns:

> *Foi muito bom participar do grupo. Senti-me bastante acolhida e o fato de existirem tantas pessoas como eu faz eu me sentir menos um peixinho fora d'água, isso foi o que mais gostei no grupo. (...) Foi uma experiência fantástica passar por todo esse processo de decisão com essa turma (reorientando 1).*

> *Os encontros e as atividades realizadas durante o período do projeto ajudaram-me a analisar carreiras que me interessavam mais criteriosamente. Comecei a pensar em detalhes que ainda não haviam passado em minha mente (reorientando 2).*

> *O processo de identificação profissional me abriu a mente para o fato de que as nossas escolhas podem ser modificadas. Nada do que fazemos precisa ser para sempre. Eu pude conhecer mais profissões e nelas filtrar o que mais me agradou. Dessa forma, acabei por me conhecer melhor (reorientando 3).*

> *A iniciativa me ajudou a repensar a minha situação acadêmica, a respeito de novas escolhas. Por nunca ter passado por esse tipo de atividade, me forneceu novas experiências. Não me dou muito bem com atividades em grupo, mas as atividades me ajudaram a refletir melhor (reorientando 4).*

A partir dessa experiência, também se pretende introduzir instrumentos quantitativos para avaliar a eficiência da re-orientação para complementar, tais como testes psicológicos. Embora não se tenha feito uso de tais técnicas nesse caso, acredita-se com base nas falas dos re-orientandos que eles evoluíram no

processo de re-escolha profissional. Sentindo-se mais confiantes, informados, seguros e menos angustiados para tomar essa importante decisão.

Considerações finais

Embora o projeto de re-orientação profissional no CT da UFC seja recente, fornece indicadores da importância de ações como esta, que reforçam que a universidade não deve negligenciar que parte de seus alunos está infeliz com a escolha de curso que fez. A instituição precisa fazer algo a respeito. Não só porque estudantes que desistem resultam em desperdício de dinheiro público, mas porque a principal missão da universidade é promover a formação, e através dela o desenvolvimento pessoal, profissional e vocacional.

A partir da experiência relatada neste capítulo, percebeu-se que, além da demanda por re-orientação profissional, há também demanda discente por orientação para o curso, particularmente entre os recém-ingressos, e de planejamento da carreira para os concluintes. A primeira ação ofereceria apoio e acolhimento, ajudando a integrar os estudantes à universidade, bem como informações sobre o curso no qual o estudante está iniciando, sobre o currículo, as possibilidades de escolha de subáreas dentro do curso, as oportunidades de participar de projetos de monitoria, extensão ou pesquisa e o que a universidade oferece de modo geral. A segunda ação seria de preparação para a inserção no mercado de trabalho, trabalhando o planejamento de carreira, assim como trazendo informações sobre como elaborar um *curriculum vitae,* o que é uma entrevista e uma dinâmica de seleção, etc. ■

REFERÊNCIAS

Almeida, D. M. (Org.). (2015). *Enem projeto de vida: profissão & carreira – manual do professor.* Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha.

Albigenor & Militão, R. (2000). *Jogos, dinâmicas & vivências grupais.* Rio de Janeiro: Qualitymark.

Basso, C. (2008). *Escolha profissional: estudantes universitários em crise durante as fases intermediárias da formação acadêmica.* Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Bohoslavsky, R. (1981). *Orientação vocacional – a estratégia clínica.* São Paulo: Martins Fontes.

Dias, M. S. L., & Soares, D. H. P. (2009). *Planejamento de carreira: uma orientação par estudantes universitários* (1a ed.). São Paulo: Vetor.

Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. (2010). *O trabalho do Centro de Avaliação Psicológica, Seleção e Orientação Profissional – uma abordagem integrada.* In: M. C. P. Lassance (Org.). Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo (2ª ed.). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Levenfus, Rosane Schotgues. (1997). *O ato de escolher.* In: R. S. Levenfus, & cols. Psicodinâmica da escolha profissional. (pp. 183-187). Porto Alegre: Artes Médicas.

Levenfus, R. S. & Bandeira, D. R. (2009). *Avaliação de interesses profissionais.* São Paulo: Vetor.

Levenfus, R. S. (2010). *O uso da autobiografia escrita na orientação vocacional.* In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares. Orientação vocacional ocupacional (2ª ed.). (pp. 299-308). Porto Alegre: Artmed.

Lisboa, M. D., & Soares, D. H. P. (Orgs.). (2000). *Orientação profissional em ação – formação e prática de orientadores.* São Paulo: Summus.

Lucchiari, D. H. P. S. (Org.). (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional.* São Paulo: Summus.

Neiva, K. M. C. (2008). *Critérios para a escolha profissional* (2ª ed.). São Paulo: Vetor.

Schein, E. H. (1996). *Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho.* São Paulo: Nobel.

Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). *A evasão no ensino superior brasileiro.* Cadernos de Pesquisa, 37(132), 641-659.

Soares, D. H. P. (2010). *Técnicas e jogos para utilização em grupos de orientação.* In: R. S. Levenfus & D. H. P. Soares. Orientação vocacional ocupacional (2ª ed.). (pp. 260-273). Porto Alegre: Artmed.

Taveira, M. C. (2001). *O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional.* Revista de Estudios e Experiencias Educativas, 17, 65-77.

ORIENTAÇÃO DE CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Omar Calazans Nogueira Pereira[1], Michele dos Santos Gouveia[2]

Introdução

A partir da década de 1990, desenvolveu-se no Brasil uma série de políticas que expandiram o Ensino Superior, tanto em instituições públicas quanto privadas, favorecendo a inclusão de grupos sociais diversos como estudantes de escolas públicas, negros e indígenas (Barreyro & Oliveira Costa, 2015). Algumas destas políticas foram a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Plano de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI), a criação dos Institutos Federais, os cursos a distância na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Lei de Cotas Raciais.

Para Silva e Bardagi (2016), a expansão ocorrida nas Instituições de Ensino Superior (IES) trouxe um novo perfil de ingressantes, assim como o aumento de questionamentos sobre o suporte que as IES ofertam aos alunos. Da mesma forma, tem aumentado o interesse de pesquisadores sobre os fatores que facilitam o desenvolvimento de carreira e serviços de apoio têm surgido nessa questão (Silva & Bardagi, 2016). Segundo Spokane (1990,

[1] Psicólogo e licenciado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), mestrando em Psicologia Social na USP. Trabalha como consultor de carreira na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP). *omar.calazans@gmail.com*

[2] Psicóloga de orientação psicanalítica. Especialista clínica e mestranda em Psicologia Social pela PUC-SP. Trabalha como consultora de carreira na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP) e atua como psicanalista e consultora de carreira em consultório particular. *michelegouveia.psi@gmail.com*

como citado em Silva & Bardagi, 2016), intervenção de carreira pode ser definida como qualquer apoio a um indivíduo na promoção de uma tomada de decisão mais eficaz, no aconselhamento para ajudar a resolver dificuldades no âmbito da carreira.

No Núcleo de Orientação Profissional (NOP) da Universidade de São Paulo, Malki (2015) levantou o perfil e os motivos dos alunos que procuram atendimento no serviço. Concluiu que os motivos de procura são multitemáticos, havendo um motivo principal e diversos secundários. Dentre alguns motivos, estão aqueles relacionados ao processo de escolha inicial, à profissionalização, ao processo de adaptação ao curso, cidade e/ou rotina universitária, planejamento de carreira, questões emocionais e razões financeiras. Ainda sobre o tema, Bardagi, Sampaio, Lassance e Teixeira (2010) descreveram o perfil da clientela e os principais motivos de busca de atendimento no Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dentre os dois principais motivos de procura, observa-se a insatisfação com a escolha do curso e o desejo de planejar melhor a carreira.

Considerando a escassez de estudos nacionais sobre serviços e intervenções de carreira, Silva e Bardagi (2016) levantaram quais são e como estão estruturados os serviços de carreira nas instituições de Ensino Superior na grande Florianópolis. Constataram uma grande heterogeneidade com relação à estrutura e tipos de intervenções oferecidas. Com relação às atividades desenvolvidas, notaram em sua maioria um caráter remediativo. Poucas tinham caráter preventivo ou promocional do desenvolvimento. Além disso, grande parte dos serviços oferecia somente atendimentos individuais. Por fim, as autoras verificaram que a maioria das instituições pesquisadas não possuía registros sistematizados sobre as demandas de intervenção nem sobre a avaliação das atividades realizadas com os alunos. Estes dados estão de acordo com a observação de Toledo (2014) sobre a baixa quantidade de estudos de avaliação de intervenções com o público universitário.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo avaliar a eficácia de uma intervenção de carreira em estudantes universitários no auxílio de escolhas profissionais.

A Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM): cursos e grade curricular

Na unidade de São Paulo, a ESPM oferece os cursos de graduação de Administração, Ciências Sociais e do Consumo, Design, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais e Sistemas de Informação em Comunicação e Gestão. Nos quatro primeiros semestres, ou dois primeiros anos, as aulas são no período matutino possuindo, também, algumas aulas no período da tarde. Nestes semestres, é esperado que os alunos se engajem em atividades como entidades estudantis e agências experimentais. A partir do quinto semestre, todos os cursos passam para o período noturno facilitando o ingresso dos alunos no mercado de trabalho. Dentro das especificidades da grade curricular de alguns cursos, os alunos têm outras escolhas a realizar.

No quarto semestre, alunos dos cursos de Administração e de Publicidade e Propaganda devem escolher uma ênfase, que será iniciada no quinto semestre. As ênfases funcionam como uma especialização, um conjunto de disciplinas para aprofundamento em determinada na área. Por exemplo, no curso de Publicidade e Propaganda, o aluno pode escolher entre as ênfases de Criação, Marketing ou Planejamento de Comunicação. No curso de Relações Internacionais, os alunos devem escolher no quinto semestre entre as ênfases de Relações Governamentais e Institucionais ou Mercado de Capitais e Relações com Investidores, que iniciam no sexto semestre. Ademais, começando no quarto semestre, os alunos dos cursos de Administração, Publicidade e Propaganda e Ciências Sociais e do Consumo escolhem disciplinas eletivas para serem cursadas durante o quinto, sexto e sétimo semestres, sendo que escolhem duas disciplinas a cada semestre. Estas abrangem assuntos diversos como cinema, diversidade, empreendedorismo, marketing, neurociências, entre outros.

O ESPM Carreira

O ESPM Carreira atualmente é composto por uma equipe de três psicólogos, sendo que dois atuam como consultores de carreira e um como gestor da área, sendo o atual gestor o responsável pela criação do serviço na instituição em 2007. Além disso, a equipe conta com o apoio de uma auxiliar administrativa. Os membros do ESPM Carreira realizam atendimentos de orientação de carreira individuais e em grupo disponíveis a todos os alunos da graduação da unidade. Além disso, fazem intervenções de orientação de carreira em sala de aula nos terceiros e quarto semestres, coordenam o programa "Vim de Fora" e o Programa de Acolhimento e Integração ao Bolsista (PAIB). O presente relato é referente a intervenção realizada nos terceiros semestres.

Descrição da Intervenção

O modelo de intervenção foi criado com base na análise quantitativa dos dados sobre motivos de procura contidos nos relatórios de atendimento dos alunos que procuram o ESPM Carreira. A transição para o período noturno, entre o quarto e quinto semestres, gera uma grande procura pela questão de escolha de ênfase e de área de trabalho. Dessa forma, identificada esta necessidade dos alunos, foi pensada uma intervenção que pudesse auxiliá-los nesse aspecto. A decisão por fazê-la no terceiro semestre, e não no quarto ou quinto semestres, deve-se a um caráter preventivo, e não de resolução de crise.

Da mesma maneira, quando estas questões se tornam mais urgentes, os alunos já tiveram um primeiro contato com os psicólogos da área, o que possibilita uma comunicação mais eficiente sobre o ESPM Carreira, e assim, facilita a procura dos alunos ao serviço, caso seja necessário. Além disso, há um outro modelo de intervenção criado pelo ESPM Carreira para alunos do quarto semestre com foco em estratégias de inserção no mercado de trabalho

A intervenção teve como principal objetivo auxiliar os estudantes nas escolhas ao longo da graduação: participação em entidades estudantis e agências experimentais, ênfase, disciplinas eletivas, áreas de estágio. Para sua elaboração, a intervenção teve por inspiração a oficina criada por Fonçatti et al. (2016), cujo principal objetivo foi auxiliar na escolha de um curso superior e tinha como público-alvo estudantes de Ensino Médio. Aplicada em mais de 3 mil participantes durante a Feira de Profissões da Universidade de São Paulo (USP), a oficina ocorria em 50 minutos e com 25 participantes em média por sala. Com uma avaliação positiva superior a 89%, a estratégia mostrou-se eficiente.

Quanto à época, a intervenção foi realizada no primeiro semestre de 2017 pela equipe de psicólogos do serviço de Carreira da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) com alunos de terceiro semestre dos cursos de Administração, Ciências Sociais e do Consumo, Design, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais, Sistemas de Informação em Comunicação e Gestão. Aconteceu em horários regulares de aulas que foram cedidas por professores. Foi realizada uma única intervenção de uma hora e quarenta minutos por turma, que possuía de 20 a 50 alunos. Após o término da mesma, havia uma avaliação.

Participaram e avaliaram esta intervenção 405 alunos, sendo que 63,2% eram do sexo feminino, 34,8% do sexo masculino e 2% deixaram a resposta em branco. A faixa etária dos participantes variou entre 18 e 26 anos, estando concentrada nas idades de 18 (33%) e 19 (28,8%) anos. Com o mesmo objetivo e seguindo procedimentos idênticos, a intervenção foi aplicada de modo piloto no primeiro e segundo semestres de 2016, em cerca de 500 alunos. As respostas discursivas preenchidas pelos participantes no questionário de avaliação do piloto foram categorizadas e deram origem aos itens do questionário da atual avaliação.

Baseando-se no relato de Fonçatti et al. (2016), no qual a oficina foi dividida em etapas, seguidas de solicitações do orientador aos participantes, a atual intervenção foi composta por cinco momentos.

Primeiro momento

O professor apresenta o psicólogo e cede a palavra ao mesmo. Por sua vez, este apresenta o serviço de carreira da instituição. Logo depois, esclarece quais os objetivos da intervenção em sala.

Segundo momento

Foram distribuídas folhas de registros para cada aluno. Na sequência, os alunos foram solicitados a escrever na folha até cinco cursos superiores/profissões que pensaram em fazer na época do Ensino Médio e o porquê desistiram de cada um deles. Após alguns minutos para os alunos preencherem a folha, foi pedido a alguns participantes que compartilhassem com a sala o que escreveram. Posteriormente, o orientador aponta que desde crianças desenvolvemos nosso próprio jeito de escolher, ainda que aconteçam na imaginação (Super, 1953). Conforme crescemos, os critérios amadurecem em conjunto. As respostas dadas

pelos alunos mostram exemplos de critérios que foram usados para realizar uma escolha, ou seja, o que foi levado em consideração para escolher.

Terceiro momento

Nesta etapa, os alunos foram requisitados a refletir sobre suas escolhas ao longo do curso. A grade curricular do curso foi apresentada, assim como as possibilidades de ênfases, disciplinas eletivas, entidades estudantis e agências experimentais. Os alunos foram instruídos, então, imaginar quais escolhas por ênfases, disciplinas, entidades e agências fariam, justificando o porquê destas escolhas, e escrever na folha de registro.

Também, foram solicitados a imaginar qual área de estágio/trabalho gostariam de escolher e porquê. Os alunos que já haviam realizado a escolha por algumas destas opções anteriormente, por exemplo, que já faziam parte de uma agência experimental, foram instruídos a mencionar quais os motivos que consideraram para realizar esta escolha. Em seguida foram estimulados a compartilharem com o grupo.

Quarto momento

Foi entregue para cada aluno uma folha de registro intitulada "critérios para escolhas profissionais" (Neiva, 2015). Esta folha de registro foi desenvolvida por Neiva (2015) para aplicação dentro de um jogo psicopedagógico que tem como objetivo facilitar escolhas profissionais de jovens ou adultos em diferentes momentos da carreira. Para a intervenção, a utilização da folha de registro foi adaptada.

Foi solicitado que os alunos marcassem na folha todos os critérios que lhes interessavam, sem se preocuparem com a quantidade marcada ou com a relação entre estes. Depois de alguns minutos para o preenchimento, o orientador destacou que os critérios refletem interesses em termos de atividades profissionais e que seu projeto profissional pode incluir a composição desses interesses (Neiva, 2015). Também, é importante hierarquizar os critérios, pois podem existir conflitos entre os mesmos que inviabilizam conciliar todos em uma única escolha (Neiva, 2015).

Após esse apontamento, os participantes receberam a instrução para escolherem dez critérios que eram os mais importantes dentre todos aqueles que haviam marcado, e a escreverem na folha de registros. Na sequência, foi requisitado que escolhessem dentre esses dez, cinco critérios que consideravam mais essenciais. Logo após, os participantes foram estimulados a compartilharem com a sala estes cinco critérios e como viam a relação destes com as escolhas que pretendiam fazer de áreas de estágio/trabalho. Do mesmo modo, foram incentivados a refletir se incluiriam, a partir dos critérios escolhidos, a participação em alguma agência e/ou entidade, a escolha por alguma trilha, disciplina eletiva ou área de estágio.

Quinto momento

Na última etapa, os participantes foram estimulados a anotar na folha de registro dúvidas que surgiram ao longo da intervenção e que poderiam

auxiliar na busca de informações relevantes para a tomada de decisões sobre disciplinas, estágios, entre outros. Em seguida, foi pedido para que os alunos preenchessem o questionário de avaliação da intervenção.

Avaliação

Os dados obtidos foram tabulados e analisados. Foi perguntado aos participantes se a intervenção ajudou ou não em relação às escolhas profissionais. No caso da resposta afirmativa, os participantes poderiam assinalar mais de um item. Por essa razão, os percentuais não são cumulativos na Tabela 1, que mostra a tabulação das categorias assinaladas pelos alunos. No caso da resposta negativa, não havia categorias pré-estabelecidas para serem assinaladas e o aluno deveria escrever por qual motivo a intervenção não o auxiliou. A tabulação e as categorias criadas a partir das respostas negativas estão mostradas na Tabela 2.

TABELA 1
Avaliação Positiva da Intervenção

Categorias de respostas	n	%
Permitiu a percepção de dúvidas/levantou questões	238	58,7
Refletiu sobre objetivo/caminho/rumo a seguir	237	58,5
Identificou/reconheceu seus interesses/critérios	226	55,8
Organizou suas prioridades/preferências	215	53,0
Identificou a necessidade de pesquisar mais	213	52,5
Adquiriu conhecimento sobre o curso/áreas de trabalho	196	48,3
Ampliou suas possibilidades/opções	129	31,8
Esclareceu dúvidas	112	27,6
Repensou escolhas de curso/trilha/área de trabalho	99	24,4
Proporcionou segurança/confiança em escolhas	96	23,7
Outro	6	1,48
Total	**386**	**95,3**

TABELA 2
Avaliação Negativa da Intervenção

Categorias de respostas	n	%
Continua em dúvida sobre escolhas	5	1,2
Insatisfação com o conteúdo da intervenção	5	1,2
Já sabia o que quer escolher	4	1

continua

Categorias de respostas	n	%
Intervenção não trouxe aspectos novos	3	0,8
Não responderam	2	0,5
Total	**19**	**4,7**

Retomando os objetivos da intervenção, as Tabelas 1 e 2 mostram que entre os 405 participantes, 386 (95,3%) responderam afirmativamente à questão se a intervenção o ajudou. Por outro lado, 19 (4,7%) responderam negativamente, declarando que a intervenção não os auxiliou. É válido destacar que após cada uma das intervenções os alunos eram convidados a procurar o serviço, sendo que podem fazê-lo a qualquer momento ao longo da graduação.

É possível concluir que a intervenção alcançou seu objetivo auxiliando os alunos nas decisões de escolha a serem realizadas. Dentre as principais respostas assinaladas, mais da metade dos alunos que passaram pela intervenção relataram que puderam perceber dúvidas, refletir sobre objetivos ou rumo a seguir, identificar seus interesses, organizar prioridades e identificar a necessidade de pesquisar mais.

Além dos aspectos mencionados, este modelo de intervenção contribui na construção do significado pessoal que os alunos atribuem às suas experiências. Tais dados podem ser comparados à eficácia de intervenções com propostas semelhantes em universitários na reflexão sobre expectativas acerca do curso e na organização do tempo de estudo (Basso, Graf, Lima, Schmidt & Bardagi, 2013), no planejamento de carreira (Augustin, Luz & Krawulski, 2015) e na transição da universidade para o mercado de trabalho (Antunes, Bardagi & Monteiro, 2015; Junior, Rodrigues, Araújo & Tiveron, 2015).

Sobre as avaliações negativas, cada aluno se encontra em um momento distinto de pensar suas escolhas profissionais e haverá aqueles no qual isso não é uma demanda no momento, como nas categorias em que os participantes afirmaram já saber o que escolher ou que a intervenção não trouxe aspectos novos. Ademais, há aqueles em que uma única intervenção de orientação de carreira em sala não será o bastante para auxiliar nessa questão, como na categoria em que os participantes continuaram em dúvida sobre suas escolhas.

De forma geral, é possível afirmar que a eficácia da intervenção se dará pelo diagnóstico preciso da demanda dos alunos em cada momento do curso, assim como o conhecimento da instituição de ensino, da grade curricular e das possibilidades de atuação profissional.

Dado o contexto em que há escassez de estudos nacionais sobre serviços e intervenções de carreira com o público universitário e que poucas destas possuem registro ou avaliação (Silva & Bardagi, 2016; Toledo, 2014), faz-se importante iniciativas de avaliação e apresentação desses resultados. ■

REFERÊNCIAS

Antunes, M. H., Bardagi, M. P., & Monteiro, V. L. (2015). *Orientação de carreira: oficinas com estudantes universitários*. In M. C. P. Lassance, R. S. Levenfus, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), Orientação de carreira: investigação e práticas (pp. 299-307). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Augustin, L. W., Luz, M. L., & Krawulski, E. (2015). *Planejamento da carreira dentro da universidade: uma intervenção em contexto de uma empresa júnior*. In M. C. P. Lassance, R. S. Levenfus, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), Orientação de carreira: investigação e práticas (pp. 255-263). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Bardagi, M.; Sampaio, C.; Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. (2010). *Perfil da clientela e pedidos num serviço de carreira universitário brasileiro*. In: TAVEIRA, M. C. (Org.). Integração e bem-estar em contextos de trabalho. Braga: APDC, 134-145.

Barreyro, G. B., & Oliveira Costa, F. L. (2015). *Las políticas de educación superior em Brasil em la primeira década del siglo XXI*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Distrito Federal (México), 20(64), 17-46.

Basso, C., Graf, L. P., Lima, F. C., Schmidt, B., & Bardagi, M. P. (2013). *Organização de tempo e métodos de estudo: oficinas com estudantes universitários*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(2), 277-288.

Fonçatti, G., Galafassi, C., Audi, D., Isquerdo, D., Uvaldo, M. C., Rindeika, M., & Calazans, O. (2016). *Oficina de orientação profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17(1), 103-117.

Junior, E. P., Rodrigues, E. A., Araújo, L. C., & Tiveron, S. F. M. (2015). *Orientação de carreira para universitários: estudo para a construção do programa*. In M. C. P. Lassance, R. S. Levenfus, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), Orientação de carreira: investigação e práticas (pp. 283-290). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Malki, Y. (2015). *A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas no Núcleo de Orientação para alunos da USP* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Neiva, K. M. C. (2015). *Critérios para escolhas profissionais* (3a. ed.). São Paulo: Vetor.

Silva, S. da, & Bardagi, M. P. (2016). *Intervenções de carreira no ensino superior: estrutura dos serviços na grande Florianópolis*. Revista Psicologia em Foco, Erechim, 8 (12), 14-32.

Super, D. E. (1953). *A theory of vocational development*. American Psychologist, 8(5), 185-190.

Toledo, L. de P. (2014). *Para além da escola e da empresa: contribuições para o atendimento em orientação de carreira*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PLANEJANDO O PÓS-FORMATURA: ORIENTAÇÃO DE CARREIRA COM UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES DE UM CURSO DE PSICOLOGIA

Marcela Bibiana Ferreira[1], Sérgio Dias Cirino[2], Vilmar Pereira de Oliveira[3]

Introdução

Falar sobre Orientação Profissional e de Carreira é discutir sobre o lugar do trabalho na vida das pessoas. Apesar das intensas transformações sociais, econômicas e produtivas que emergiram a partir do século XX, o trabalho não perdeu sua função estruturante, mantendo-se como categoria central para a organização da sociedade e para a construção de identidade dos indivíduos (Lima, 2007).

Nesta perspectiva, entende-se o trabalho como categoria psicossocial que, segundo o viés socioconstrucionista, permite compreender o planejamento e a orientação de carreira a partir do sentido atribuído pelo sujeito acerca de si mesmo e do seu fazer profissional, na interface das relações que estabelece com o contexto no qual está imerso. O conceito de carreira, deste modo, adquire dimensão relacional, dizendo respeito às trajetórias laborais e de vida das pessoas, co-construídas e "[...] significadas nas relações eu-outros" (Ribeiro, 2014, p. 140). Assim, a orientação de carreira dá-se por meio da reflexão e atribuição de sentido às práticas cotidianas e da construção de

[1] Mestranda em Psicologia pela UFMG. *marcelabibs@gmail.com*

[2] Professor Associado do Departamento de Psicologia (Graduação e Pós-Graduação) da UFMG. Coordenador do Alumni – Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Carreira e Egressos. *sergiocirino99@yahoo.com*

[3] Doutorando em Psicologia pela UFMG. *psi.vilmar@gmail.com*

planos de ação, projeto profissional e de vida, estando estes relacionados com a realidade social e os processos identitários dos sujeitos envolvidos.

Assumindo, dessa forma, o trabalho como componente da construção da subjetividade e das identidades dos indivíduos, é intrínseco refletir sobre as escolhas profissionais nesse processo. Pensamentos sobre "quem eu quero ser" perpassam o imaginário das pessoas desde a infância até a velhice, mas, dentro do modo como o ciclo de vida humano se organiza biopsicossocialmente, é geralmente na adolescência que essa questão se coloca para o sujeito de forma mais intensa. Para muitos jovens, esse período coincide com a escolha de um curso e o ingresso no ensino superior, marcando o início de uma série de significativas transformações em suas vidas (Teixeira, 2002).

A graduação é o período em que são colocadas em cheque as escolhas profissionais feitas anteriormente, que podem ou não se confirmar ao longo do percurso acadêmico. E, ao final desse período, outras questões se apresentam àqueles prestes a concluir a formação: "o que fazer depois de me formar?"; "vou conseguir me inserir no mercado de trabalho?"; "estou preparado para atuar profissionalmente?". Algumas pesquisas têm demonstrado que esse período de transição universidade-mercado de trabalho é gerador de muita angústia nos alunos concluintes (Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes, 2006; Teixeira, 2002; Teixeira & Gomes, 2004). Muitas vezes, ao deixar a universidade, eles acabam se precipitando nas tomadas de decisão e investindo recursos sem refletir criticamente sobre os objetivos de carreira (Lima-Dias & Soares, 2012). Isso nos alerta para a necessidade de se criar, nas universidades, espaços de discussão sobre carreira, onde os alunos possam ser mais bem orientados e esclarecidos sobre suas possibilidades e acolhidos em seus incômodos e inquietudes. Foi a partir da percepção dessa demanda que se configurou a proposta do Seminário de Planejamento de Carreira, como um espaço co-construído de orientação e diálogo sobre o tema.

A experiência à frente desse projeto estimulou a escrita deste trabalho, que teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes sobre o Seminário de Planejamento de Carreira, por meio da sistematização e do tratamento dos textos autoavaliativos e avaliativos produzidos após a conclusão da intervenção.

O Seminário de Planejamento de Carreira

Identificada a recorrente angústia dos estudantes de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) próximos ao término do curso, o Seminário de Planejamento de Carreira surge como proposta de auxiliá-los a refletir sobre as suas trajetórias acadêmicas e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, e/ou na continuidade dos estudos.

Aproveitando a fase de reestruturação curricular do curso de psicologia da UFMG, o Seminário se constitui também como uma espécie de "projeto piloto", que pode derivar uma proposta maior voltada à orientação de carreira para os alunos. A possibilidade avistada para colocar em prática esta oficina foi a utilização do espaço de uma disciplina obrigatória ofertada aos alunos do décimo período. A "transformação" de uma disciplina em oficina

traz, evidentemente, algumas implicações para o processo, que serão discutidas mais adiante. De início, cabe observar que os alunos utilizam os termos "disciplina" e "professores" para se referir ao processo, ao passo que os autores optam por "oficina" e "facilitadores". Assim, neste trabalho esses termos se referem, respectivamente, ao mesmo processo e às mesmas pessoas.

O Seminário de Planejamento de Carreira foi pensado como uma extensa oficina psicossocial, estruturada em 15 encontros semestrais, com o acompanhamento de três professores-facilitadores. Segundo Afonso (2010, p. 9), "oficina é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar". A proposta seguiu os eixos de um processo de orientação em grupo, proporcionando, através da elaboração sobre as trajetórias e inclinações pessoais dos participantes, o autoconhecimento, assim como o conhecimento das oportunidades de continuidade dos estudos e do mercado de trabalho. A vivência de Orientação Profissional e de Carreira em grupos permite que as dificuldades, temores, ansiedades, fantasias sejam compartilhadas e atenuadas.

A cada semestre foram feitas adaptações na estrutura da oficina, de acordo com o perfil e a demanda das turmas, mas a proposta geral tem permanecido a mesma desde 2015. Geralmente iniciamos o semestre com a apresentação da prática e o acolhimento e levantamento das expectativas dos participantes. Aproveitamos também para ouvi-los em relação às trajetórias no percurso da graduação, procurando identificar as experiências consideradas pelos próprios como as mais relevantes, e os campos e áreas de atuação com os quais tiveram mais implicação e interesse.

A oficina é dividida em quatro módulos temáticos. O primeiro módulo consiste numa aproximação com o tema, no qual procuramos estimular discussões críticas sobre carreira, empregabilidade e a saída da universidade, além de propor aos participantes uma reflexão sobre os objetivos para o pós-formatura, estratégias para alcançá-los e rotas alternativas. Como estratégias didáticas, fizemos uso, nesse primeiro momento, de leitura e discussão de textos, técnicas de grupo e atividades de reflexão individual.

Uma dessas atividades consiste na construção de um planejamento pessoal de carreira e de vida, a partir da técnica "Planejamento de Futuro", que se trata de um quadro dividido em cinco colunas através das quais se convida o sujeito a refletir sobre as seguintes questões: 1) O que pretendo alcançar em termos de carreira nos próximos dois anos?; 2) Em quais atividades eu me envolvi e/ou ainda posso me envolver durante a graduação que podem ser importantes na busca por esses objetivos?; 3) Que recursos (financeiros, emocionais, de conhecimento etc.) serão necessários para alcançá-los?; 4) Quais desafios precisarei enfrentar daqui para a frente? O que pode me atrapalhar?; e, 5) Que iniciativas posso/devo tomar desde agora para atingir minhas metas? Os participantes são orientados a entender esse planejamento não como algo rígido ou estático, mas como um projeto de vida e carreira para os primeiros anos após a graduação, que pode e deve ser flexibilizado de acordo com as circunstâncias.

No segundo e terceiro módulos são abordados, respectivamente, aspectos da carreira acadêmica e do funcionalismo público. Uma das atividades propostas é a pesquisa de editais de concursos públicos para diversas áreas da psicologia e de pós-graduação em diferentes programas e universidades. O intuito da atividade, para além de incentivar a busca ativa por informação, é também o de familiarizar os estudantes com a leitura de editais que, apesar de parecer simples, não é algo banal, pois exige muita atenção a datas e orientações. O uso da plataforma de ensino virtual da universidade, o *Moodle*, foi produtivo para a criação de um banco de editais, ao qual os alunos pudessem ter acesso durante todo o semestre.

No quarto módulo, buscou-se abordar a profissão de psicologia do ponto de vista do trabalho autônomo e em relação às suas instâncias organizadoras. Discussões críticas sobre marketing e empreendedorismo e esclarecimentos sobre os papéis dos Conselhos Federais, Regionais e Sindicatos são estratégias utilizadas para tratar do assunto.

A conversa com psicólogos inseridos nesses diversos contextos – academia, setor público, privado, autônomo – é o principal recurso utilizado na oficina, conferindo a ela o caráter de seminário. Os profissionais convidados são orientados a falar da sua trajetória de carreira e um pouco sobre a realidade do dia-a-dia de atuação em uma conversa aberta e franca, apresentando as alegrias e dificuldades do percurso e do fazer profissional. Esses diálogos são de grande valia para os alunos, na medida em que proporcionam uma visão mais concreta e realista da profissão e os apresentam uma série de informações de ordem mais prática às quais eles, via de regra, não têm acesso durante a graduação.

Ao final do semestre, são devolvidos a cada um dos participantes os planejamentos de futuro realizados, para que eles façam uma reavaliação dos seus objetivos, e celebramos o encerramento da oficina com um momento de integração.

Em síntese, os encontros oferecem aos participantes informações e espaço para elaboração acerca das possibilidades pós-formatura: ir direto para o mercado? Fazer uma pós-graduação? *Lato sensu* ou *stricto sensu*? Quanto dinheiro preciso guardar para investir nos meus objetivos? Que experiências ainda não tive? Como me preparar?

Ao término dos encontros, os estudantes avaliam o trabalho realizado no Seminário, a partir da produção de um pequeno texto. O conjunto dos textos produzidos ao término de cada um dos cinco semestres constitui o material de análise deste trabalho, cujo objetivo foi investigar as percepções dos estudantes sobre o Seminário de Planejamento de Carreira.

Procedimentos metodológicos

Os textos produzidos foram enviados por meio de um formulário *online* elaborado especificamente para este fim e compartilhados com os participantes através da plataforma Moodle. O questionário é composto por duas questões abertas: a primeira solicita aos alunos que avaliem a oficina e a segunda

consiste em uma autoavaliação, considerando o envolvimento pessoal com o processo. Não obstante, o formulário ainda apresenta as informações quanto aos cuidados éticos do estudo. O questionário solicitava ao respondente que se identificasse, contudo, os participantes tinham opção de autorizar ou não o uso do texto produzido para fins de pesquisa. É explicitada no formulário a orientação acerca do uso não identificado das respostas mediante o consentimento e a permissão dos estudantes, preservando o sigilo sobre as suas identidades.

O banco de dados completo dos textos produzidos entre o primeiro semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2017 é composto de 224 avaliações. Entretanto, alguns alunos não autorizaram o uso dos textos e, portanto, compõem a amostra deste estudo um total de 216 avaliações produzidas nesse período. Observa-se no grupo de sujeitos respondentes a predominância de estudantes do sexo feminino (91%), e a concentração dos participantes na faixa etária que vai dos 24 aos 30 anos de idade (85%).

O material foi tratado a partir da análise de conteúdo qualitativa do tipo categorial temática (Bardin, 1977/2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que "pretende tomar em consideração a totalidade de um 'texto', passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido" (p. 42). O método, em suas variações, visa obter indicadores quantitativos ou qualitativos que permitam fazer inferências sobre o conteúdo pesquisado. No caso da análise categorial temática, elegem-se – tendo *a priori* os objetivos e hipóteses do estudo, e *a posteriori* a leitura e exploração dos textos que compõem o *corpus* a ser examinado – os temas que serão vislumbrados como elementos (categorias ou unidades temáticas) os quais balizarão a organização das informações coletadas. Enquanto a análise de conteúdo quantitativa preza pela contagem e a incidência dos elementos nas comunicações produzidas, a análise de viés qualitativo preocupa-se mais com os significados e os sentidos que podem estar envoltos em um grupo de palavras.

Resultados

Com base nas hipóteses e objetivos do estudo, e na leitura do material, foram identificadas cinco unidades temáticas predominantes nas avaliações da disciplina: 1) relevância do conteúdo; 2) formato da disciplina; 3) postura dos docentes; 4) contribuição da oficina para a reflexão sobre a carreira; 5) envolvimento pessoal.

A relevância do conteúdo engloba as referências dirigidas à oportunidade de aprendizado, aos conhecimentos adquiridos e à pertinência dos assuntos discutidos para o momento vivido pelos alunos. O formato da disciplina reúne as opiniões sobre os recursos didáticos utilizados, os métodos de avaliação, atividades propostas etc. A postura dos docentes aborda as impressões dos alunos acerca da relação com os professores-facilitadores e seu comportamento perante a turma durante a condução do seminário. A contribuição da oficina ressalta as falas relativas às reflexões realizadas ao longo do seminário e à manutenção ou mudanças nos planos e objetivos

de carreira. Por fim, o envolvimento pessoal diz respeito à participação, motivação e implicação dos alunos na realização das atividades propostas e no seu próprio processo de reflexão.

Relevância do conteúdo

A grande maioria dos alunos reconheceram os assuntos tratados na oficina como interessantes e muito relevantes para a formação, destacando principalmente as contribuições dos profissionais convidados. Para muitos, ouvir os testemunhos de pessoas já inseridas no mercado de trabalho proporcionou uma noção mais realista dos desafios e possibilidades do exercício profissional.

Os trechos em itálico foram recortados das avaliações redigidas. A fim de preservar a identidade dos alunos, os trechos são identificados apenas pela letra "P" (de "participante"), seguida de um número que designa a ordem em que eles aparecem no texto.

> *P1: "Acredito que a maior contribuição da disciplina para minha formação foi a oportunidade de ouvir os convidados dos grupos contarem sobre suas trajetórias e dos desafios enfrentados dentro das diversas áreas de atuação do psicólogo"*

Não raro esses relatos apareceram associados a queixas sobre falta de oportunidade, durante a graduação, para discutir questões relacionadas ao mercado de trabalho e a aspectos mais pragmáticos da atuação em Psicologia.

> *P2: "[...] sempre senti falta de algo mais prático no curso, que pensasse nas possibilidades palpáveis para um aluno recém-graduado".*

Alguns estudantes consideraram a proposta da oficina ideal para o momento do curso em que ela é ofertada. Outros, apesar de reconhecerem a importância e necessidade do conteúdo, sugeriram que essas temáticas seriam mais pertinentes e melhor aproveitadas em um momento anterior do curso, seja nos primeiros períodos ou anteriormente à escolha da ênfase curricular. Assim, eles teriam mais tempo para repensar objetivos e se planejar, minimizando a angústia vivenciada ao final da graduação.

> *P3: "Acredito que a disciplina Seminários III, tal como foi ministrada, foi muito relevante para o momento no qual nos encontrávamos, décimo período do curso de psicologia".*

> *P4: "[...] vejo de forma muito relevante tal disciplina e creio que a mesma deveria ser colocada no primeiro período do curso de Psicologia da UFMG, pois ao ingressar na universidade os alunos entram praticamente perdidos e essa disciplina daria um norte para esses que se interessam por tal curso".*

P5: "A meu ver, faria mais sentido termos essas disciplinas antes de optarmos por uma das ênfases, pois assim teríamos mais informações acerca de cada área, permitindo uma escolha mais refletida".

Formato da Disciplina

Os alunos avaliaram como positiva a oportunidade de participar da construção da oficina, sugerindo temas a serem trabalhados e convidando profissionais para relatar suas experiências em sala de aula. Os relatos demonstraram a preferência dos estudantes pelo uso de formas variadas de construção de conhecimento, em detrimento dos formatos tradicionalmente utilizados na universidade, como aulas puramente expositivas e/ou apresentação de trabalhos elaborados pelos próprios alunos.

P6: "[...] a maneira como as atividades foram organizadas sendo intercaladas apresentações, seminários, atividades no Moodle, oficinas, fóruns, palestras contribuiu para que esse rico conteúdo pudesse ser passado aos alunos de forma agradável".

O uso da plataforma virtual dividiu opiniões. Houve boa aceitação quando ela foi utilizada para a construção de um banco de dados, compartilhamento de informações e comunicação entre professores e alunos. Entretanto, como ferramenta para fóruns de discussão, não foi bem avaliada porque, segundo os participantes, o que deveria ser uma troca de ideias acabou por se resumir em um conjunto de postagens que não acrescentou, em termos de conhecimento. Sendo assim, o Moodle não foi mais utilizado com esta finalidade nas turmas mais recentes.

O método de avaliação com a ausência de provas – atividade que destoaria dos objetivos da oficina – foi algo muito bem visto pelos alunos, que o consideraram sensível e apropriado a uma disciplina do décimo período, considerando que é um momento da graduação em que eles estão envolvidos em outras atividades as quais necessitam maior dedicação que uma disciplina formal de transmissão de conteúdo ao fim do curso.

P7: "Avalio positivamente também a forma de avaliação, leve, flexível e que possibilita nossa dedicação dentro das limitações impostas pelo período pré-formatura que já nos impõe muitas pressões, preocupações e ansiedade".

Postura dos docentes

Os alunos elogiaram o engajamento, a organização e o comprometimento dos professores e apontaram que sua postura aberta e amigável contribuiu para estimular o compartilhamento de dúvidas, dificuldades e angústias próprias do final da graduação.

P8: "O fato de que os professores foram acessíveis, claros e flexíveis durante todo o semestre fez a experiência se tornar ainda mais proveitosa e completa, uma vez que não faltou espaço para tirar dúvidas, compartilhar

angústias, procurar acolhimento, trabalhar com sinceridade e franqueza e assumir responsabilidades".

Contribuição da oficina para a reflexão sobre a carreira

A maioria dos alunos declarou ter percebido contribuições, em maior ou menor nível, a partir da vivência no seminário. Grande parte daqueles que não tiveram seus planos iniciais significativamente modificados relatou ter ampliado seus conhecimentos a respeito da área de interesse, passando a ver importância na realização de um planejamento para a carreira ou tiveram suas escolhas validadas, tendo estabelecido objetivos mais fundamentados na realidade.

P9: "Meus planos de carreira não mudaram muito ao longo do semestre, mas sinto que agora eles estão muito mais embasados na realidade, ou seja, a disciplina me ajudou a enxergar com mais clareza diversas questões práticas que antes me eram obscuras".

Muitos mencionaram a oportunidade de reavaliar o caminho, traçar novos planos de ação ou considerar opções que haviam sido descartadas ou nunca antes exploradas.

P10: "Coisas que eu sequer pensava em fazer agora fazem parte dos meus planos, já outras em que eu tinha certeza que faria, já não pretendo mais realizar".

Para outros, a oficina ajudou na tomada de decisões importantes, os fez atentar para questões de ordem prática da vida profissional, estimulou a pró-atividade para buscar outros conhecimentos necessários à concretização dos objetivos, além de fazê-los sentir mais maduros e preparados para o futuro como psicólogos.

P11: "Por causa da disciplina, eu adiantei meu ingresso em um curso de especialização que há muito tempo eu já tinha interesse em fazer, criei e mantenho vínculo com professoras que se propuseram a me ajudar, por meio da escrita e publicação de artigos, entrei para o programa de monitoria, entrei para um grupo de coordenação de grupo de estudos que possui a intenção de virar um grupo de iniciação científica e estou fazendo parte da organização de um congresso internacional que ocorrerá no segundo semestre deste ano. Meu amadurecimento no assunto é o que mais me impressiona".

Envolvimento Pessoal

No quesito envolvimento com a disciplina, grande parte dos alunos relataram não ter se envolvido tanto quanto poderia ou gostaria. Muitos atribuem o baixo empenho a um esgotamento e falta de energia por estarem no final de um percurso bastante cansativo, que é a graduação; outros disseram ter dedicado seu tempo e atenção a outras atividades que, no momento de

conclusão do curso, consideraram mais interessantes e necessárias. Alguns declararam que a própria oficina não foi tão envolvente porque já se encontravam decididos quanto aos objetivos profissionais ou porque os temas abordados não lhes pareceram muito interessantes.

> *P12: "[...] foi realmente difícil demonstrar interesse em algumas discussões que não condizem com minha ambição profissional, com as minhas metas. A disciplina seria ótima para aqueles que possuem dúvidas em relação ao futuro profissional o que torna certas discussões entediantes para aqueles que não as têm".*

Aqueles que julgaram ter tido um bom envolvimento realizaram as atividades propostas com dedicação, sentiram-se motivados com os temas, levando as discussões propostas pelo seminário para outros ambientes externos à sala de aula e utilizando-as como gatilhos para pensar e repensar os rumos a serem tomados após a formatura.

> *P13: "[...] muitas vezes me peguei saindo de sala de aula envolvida nas discussões que ocorreram ali e discutindo os assuntos com colegas e outras pessoas do meu cotidiano"*

Discussão

Os resultados revelam a necessidade dos alunos de ter contato com questões de ordem prática relativas à inserção no mercado de trabalho. Apesar do currículo acadêmico contemplar a realização de estágios, eles parecem não ser suficientes para promover nos graduandos uma sensação de segurança para encarar o mercado. A razão disso pode ser a pouca articulação entre a teoria e a prática, já apontada por outros estudos como uma das principais queixas de estudantes e egressos sobre sua formação (Aquino, 2013; Bardagi, Bizarro, Andrade, Audibert & Lassance, 2008).

Por um lado, cabe problematizar essa tão desejada segurança, já que a saída da universidade coloca uma série de desafios que são próprios do momento de passagem para a vida adulta, o que implica um novo papel social e novas responsabilidades (Teixeira, 2002). Nesse sentido, a segurança é algo que se constrói no decorrer da trajetória e no fazer profissional. No entanto, as falas demonstram uma carência real por um momento ou espaço no qual eles pudessem expressar seus incômodos em relação à carreira e ser melhor orientados nas tomadas de decisão durante o curso, como, por exemplo, a escolha da ênfase. Isso indica que a demanda por orientação não é exclusiva dos alunos concluintes. Considerando que durante todo o percurso acadêmico os estudantes se deparam com dificuldades e dilemas característicos de cada fase – inicial, intermediária e final – seria interessante a criação de programas de orientação aos universitários que buscassem atender a essas demandas.

A proposta do Seminário de Planejamento de Carreira apresenta limitações que dizem respeito ao momento e à forma como ele foi operacionalizado.

O fato de a oficina ser realizada dentro do espaço de uma disciplina implica uma forma de organização que não é a mais adequada para uma proposta como essa. Por exemplo, a obrigatoriedade de atribuir nota pelas atividades e de controlar a frequência dos alunos confere certa rigidez e engessamento ao processo, que não são desejáveis. Outro ponto importante é que a disciplina-base sobre a qual foi formatado o Seminário é uma disciplina obrigatória do décimo período. Com isso, os alunos que não têm demanda de falar sobre a carreira acabam frequentando e realizando as atividades mais para cumprir com uma questão burocrática do que por interesse pessoal, como pode ser observado nas falas relativas ao envolvimento com o processo.

Contudo, os estudantes que já tem objetivos bem definidos e que não experimentam fortes sensações de angústia e insegurança não são a maioria, infelizmente. E, em alguns casos, mesmo os que têm mais clareza do caminho a seguir, não sabem ao certo como proceder para alcançar o objetivo, às vezes nunca chegaram a pensar de forma pragmática sobre o que efetivamente vão precisar em termos de recursos (financeiros, de tempo ou de conhecimento), ou não têm dimensão dos desafios que podem enfrentar. Nesse sentido, a oficina foi proveitosa até mesmo para os mais decididos.

Considerações finais

Apesar de o Seminário de Planejamento de Carreira ser uma iniciativa pontual, ficou clara na escrita dos alunos sua contribuição para o melhor conhecimento da Psicologia como profissão e dos diversos caminhos a considerar, bem como para uma reflexão e tomada de decisão acerca dos objetivos pós-formatura. Isso demonstra que a proposta conseguiu atingir os objetivos de informar, promover reflexão, e estimular a ação dos participantes, dentro das possibilidades. Espera-se que o Seminário possa se tornar parte de um projeto maior e mais abrangente de apoio ao estudante universitário na psicologia ou, quem sabe, na UFMG com um todo. ■

REFERÊNCIAS

Afonso, M. L. (Org.). (2010). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Aquino, H. P. (2013). *O pensamento crítico do estudante de psicologia sobre a sua formação* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C.; & Menezes, I. A. (2006). *Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: Percepções de estudantes formandos.* Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 10(1), 69-82.

Bardagi, M. P., Bizarro, L., Andrade, A. M. J., Audibert, A. & Lassance, M. C. P. (2008). A*valiação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia.* Psicologia: Ciência e Profissão, 28(2), 304-315.

Bardin, L. (1977/2011). *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 229 p.

Lima, M. E. A. (2007). *Trabalho e identidade: uma reflexão à luz do debate sobre centralidade do trabalho na sociedade contemporânea.* Educação & Tecnologia, 12(3), 05-09.

Lima-Dias, M. S.; Soares, D. H. P. (2012). *Planejamento de carreira: Uma orientação para universitários.* Psicologia Argumento, Curitiba, 30(68), 53-61.

Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado.* Curitiba: Juruá. 196p.

Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem* (Tese de Doutorado). Recuperado de *http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4007*

Teixeira, M. P. A. & Gomes, W. B. (2004). *Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5(1), 47-62.

GESTÃO DA INCERTEZA E ADAPTABILIDADE PROFISSIONAL: OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NA ADULTEZ EMERGENTE

Lucy Leal Melo-Silva[1], José Egidio B. Oliveira[2]

Lidar com um futuro incerto constitui uma tarefa fundamental no processo de gestão biográfica das novas gerações em trânsito para a vida adulta – uma fase do ciclo vital crescentemente alongada que Arnett (2000) denominou *adultez emergente*. De fato, a incerteza assumiu-se como uma dimensão da vida nas sociedades contemporâneas de tal forma saliente que Bonβ & Zinn (2003) equiparam gestão biográfica à gestão da incerteza. De uma forma sem precedentes, os jovens fazem os seus trajetos de transição para a adultez num clima socioeconômico caracterizado por elevados níveis de incerteza, risco e imprevisibilidade (Bauman, 2001, 2007; Bonβ & Zinn, 2003; Guerreiro & Abrantes, 2007; Heinz, 2009; Leccardi, 2005; Zinn, 2008). A ausência de meta-narrativas integradoras e dotadoras de significado à experiência biográfica (formas de simbolizar o mundo e os percursos biográficos), o déficit de socialização com o recuo do papel orientador das gerações mais velhas, assim como a geração descontrolada (e aparentemente paradoxal) de riscos e incertezas característica de sociedades dependentes do avanço científico e tecnológico, como forma de dominar e controlar os fenômenos naturais e sociais, vieram aumentar a percepção de incerteza vivenciada

[1] Psicóloga; livre docente pela USP (Ribeirão Preto); docente na Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. Responsável pela área de Orientação Profissional, na qual desenvolve pesquisa, ensino e extensão. Membro da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (ABOP) e da International Association Educational Vocacional Guidance (IAEVG). *lucileal@ffclrp.usp.br*

[2] Psicólogo, com doutorado pela Universidade do Porto, Portugal. Atualmente se encontra fazendo Pós-Doutorado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. *egidio@usp.br* , *egidiooliveira@gmail.com*

nas sociedades contemporâneas (Coimbra, 2005). Acresce a tudo isto toda a volatilidade, precariedade e imprevisibilidade que caracteriza o mundo das relações laborais e mesmo familiares. Esta realidade produz uma sensação de incontrolabilidade sobre o evoluir dos percursos biográficos cujas consequências se refletem em várias dimensões vivenciais: na (in)capacidade de articular passado, presente e futuro numa narrativa biográfica coerente (e consequente "presentificação" da existência); na (in)capacidade de estabelecer metas e fazer planos a longo prazo; na necessidade de rever (ou adiar) constantemente os planos e projetos de vida construídos à luz de mudanças contextuais; nas possíveis dificuldades ligadas ao processo de individuação no contexto de um cada vez mais prolongado período de co-habitação com a família de origem; na necessidade de se beneficiar de um apoio familiar extremamente prolongado ao processo de transição, que pode durar até à quarta década de vida (Leccardi, 2005; Oliveira, Coimbra, Mendonça & Fontaine, 2014).

A questão torna-se ainda mais complexa quando a representação do que é ser adulto se encontra, também ela, em profunda redefinição e não assume contornos claros e precisos (Blatterer, 2007; Côté, 2000; Sousa, 2010). A adultez típica do período de vigência do "curso de vida institucionalizado" remetia para uma ideia de "adulto padrão" (Sousa, 2010) como estatuto social a atingir depois de toda a preparação que constituía a fase da juventude. O atingir de tal estatuto estava socialmente bem definido através de marcadores normativos de transição para a vida adulta: o ingresso no mercado de trabalho e obtenção de estabilidade laboral e financeira, a assunção de papéis conjugais e parentais através da criação da própria família. Esta representação tradicional ou *hegemônica* do adulto (Sousa, 2010), nascida da revolução industrial e tendo adquirido o seu auge na primeira metade do século XX (Côté, 2000), onde os padrões de aquisição da condição de adulto foram assumindo uma maior uniformização, foi sendo progressivamente esbatida pela ação interligada de uma grande variedade de fenómenos dos quais destacamos os seguintes: (a) a extensão do período de escolaridade e o entendimento da formação como algo contínuo que não se confina ao período da juventude; (b) as mudanças no ingresso no mundo do trabalho, cada vez mais variadas, precárias e prolongadas; (c) o adiamento da constituição da própria família, ou por ausência de condições materiais e financeiras ou como uma escolha emergente do desejo de prolongar um estilo de vida juvenil, sem as responsabilidades e obrigações inerentes à assunção de papéis conjugais e parentais; (d) o surgimento de novos modelos conjugais e familiares; (e) o extremar de um estilo de vida assente no consumo e na satisfação de necessidades hedônicas, geralmente associadas ao prolongamento da condição de "jovem" e à sua expressão como valor; e (f) a possibilidade de programar a parentalidade de forma a conjugá-la com outros projetos e necessidades profissionais ou pessoais (Côté, 2000; Sousa, 2010).

Com a entrada em crise do modelo ou representação hegemônica do adulto, vai emergindo uma outra que Sousa (2010) denomina de "*emancipada*" ou "*positiva*". Nesta, as anteriores noções de *passagem* para uma condição social fixa, estável e socialmente bem definida são substituídas pelas ideias

de *percurso* e contínuo desenvolvimento tendente à realização pessoal. No mesmo sentido, Arnett (2004) aponta como novos critérios de aquisição da condição de adulto a aceitação de responsabilidade por si próprio, a tomada de decisões de forma independente e a aquisição de independência financeira. Os anteriores critérios sócio-normativos foram, assim, sendo substituídos por critérios mais subjetivos. Num outro sentido pode-se dizer com Blatterer (2007) que a adultez como *meta* foi substituída por uma adultez como *valor*. O ideal passa por ser, em simultâneo, adulto e "jovem": estar aberto à mudança e ao mesmo tempo ser responsável; viver apenas no presente, mas ao mesmo tempo investir num futuro seguro; ser maduro, mas não acomodado; improvisar, mas saber o que se quer. Ser adulto neste sentido passa a ser um "estado de espírito". A construção da adultez ou a aquisição do estado de adulto torna-se, assim, mais individualizada e cada um vai construindo a sua versão do que é ser adulto, ancorada em critérios mais subjetivos e valores individuais. Tal construção fica cada vez mais entregue ao próprio indivíduo e exige uma constante atitude reflexiva. A adultez passa a constituir um espaço plástico de contínua definição e redefinição identitária: um contínuo *tornar-se*, uma perpétua *emergência* com sucessivos momentos de transição nos vários domínios específicos da existência que se evidenciam como não lineares e mesmo reversíveis (Hendry & Kloep, 2012).

O aumento dos níveis de incerteza suscitado pelo incremento de transições de vida (profissionais e outras) impõe a necessidade do desenvolvimento de competências de *preparação* para o seu confronto (Carroll, 2010), tais como: (a) capacidade de antecipação de possíveis acontecimentos como forma adaptativa de lidar com um ambiente em constante mutação; (b) geração de respostas antecipatórias a possíveis ocorrências futuras; (c) prontidão para abandonar objetivos e projetos que se revelem inexequíveis e sua substituição por outros de igual valor realizativo mas mais realistas; (d) avaliação e possível revisão de formas de ver o mundo e expectativas que se revelem irrealistas; (e) avaliação reflexiva de decisões tomadas e seus resultados; (f) consideração e avaliação de alternativas de ação e focalização nas que se revelem como mais promissoras; (g) utilização da consciência auto-noética como veículo de antecipação e simulação de acontecimentos futuros (Carroll, 2010).

A este respeito, Oliveira, Mendonça, Coimbra & Fontaine (2014), recorrendo à *Escala de Gestão da Incerteza na Transição para a Vida Adulta* (Oliveira & Fontaine, submetido) captaram três modos de gestão da incerteza biográfica nesta fase da vida: a *focalização*, a *abertura* e o *adiamento*. A *focalização* remete para o estabelecimento de objetivos biográficos e sua implementação, a fixação de prioridades, o desenvolvimento de recursos pessoais e a procura de apoio da rede de relações com vista ao alcance dos objetivos propostos. A *abertura* aponta para a exploração de diferentes estilos de vida, a experimentação de projetos e desafios de vida alternativos, mantendo diversas possibilidades em aberto, o uso de formas inovadoras e criativas de confronto com os desafios vivenciais e o investimento simultâneo em vários projetos. O *adiamento* remete à concretização de projetos e decisões de vida para um momento futuro em que o jovem se sinta preparado para os implementar

ou em que percepcione estarem reunidas as condições externas necessárias à sua implementação. O uso da estratégia de *focalização* está positivamente associado ao apoio familiar quer de forma direta, quer através da mediação da capacidade de agência desenvolvida pelos jovens, a sua autodeterminação e autoeficácia generalizada. O uso da estratégia de *abertura* encontra-se também associado à posse de um sentido de agência por parte do indivíduo, estimulado pelo apoio familiar intangível (apoio emocional e ao desenvolvimento da autonomia) (Oliveira et al., 2014). Verifica-se, porém, que o uso destas estratégias é mais frequente nos jovens de níveis socioeconômicos médio e alto, enquanto o recurso à estratégia de adiamento o é mais nos níveis socioeconômicos mais baixos e nas pessoas mais novas (Oliveira et al., 2014).

Este processo de gestão da incerteza apresenta um carácter sistêmico e dinâmico onde as várias estratégias, longe de serem mutuamente exclusivas, se articulam de forma a potenciar a capacidade adaptativa a um entorno cambiante (Carrol, 2010; Oliveira et al., 2014). Tal uso interligado das estratégias de gestão da incerteza, denominado por Zinn (2008) de *contextualização* (típico das sociedades pós-modernas ou da modernidade tardia), poderá ser associado a uma maior flexibilidade na gestão de desenvolvimentos biográficos inesperados (Zinn, 2008). A necessidade desta articulação, no período de transição para a vida adulta, parece corroborar a ideia de que a aquisição da condição de adulto não consiste em algo linear e predeterminado, que se adquira de forma global e definitiva a partir de certo momento no tempo, mas como um processo desenvolvimental que se vai desenrolando a diferentes ritmos em distintas esferas de vida (Hendry & Kloep, 2012). É plástico e reversível, manifesta-se ao longo de trajetórias não lineares tendentes à aquisição de um suposto estado adulto, também ele dificilmente circunscrito, dado o seu carácter instável, aberto e plástico, e feito de sucessivas explorações e investimentos que se sucedem ao longo do ciclo vital (Hendry & Kloep, 2012)

Gestão da incerteza e orientação profissional

Também o mundo do trabalho tem sido atravessado por grandes convulsões. A este nível, o modelo rígido constituído por grandes organizações empregadoras geradoras de condições de trabalho estandardizadas e propiciadoras de um sentimento de segurança laboral foi sendo substituído por uma multiplicidade de estruturas laborais mais versáteis e fortemente alicerçadas na formação profissional e na flexibilização dos vínculos contratuais, como mostram Savickas et al. (2009). Fala-se da transição de uma economia industrial para outra baseada no conhecimento. A relativa segurança laboral é, agora, substituída por níveis crescentes de "flexibilização, desregulação e individualização das condições de trabalho" (Guerreiro & Abrantes, 2007, pp. 21-22). Um fenômeno que conduz a situações constantes de precariedade e instabilidade laboral (Melo-Silva, Lassance & Soares, 2004). Uma condição que afeta, particularmente, as camadas jovens da população, apresentando sistematicamente índices de desemprego e emprego precário superiores à

população em geral. Os percursos laborais dos jovens são, assim, caracterizados por contínuas quebras, mudanças, recuos (Pais, 2001). Pais (2002), a este respeito, classifica os percursos de transição para a adultez como *labirínticos:* a instabilidade laboral traduz-se, geralmente, na alternância entre períodos de trabalho e períodos de desemprego (*trajetórias yo-yo*), num percurso, muitas vezes, povoado por empregos mal pagos e sem futuro, satiricamente denominados por Coupland (1991) de *McJobs*; como consequência de tal instabilidade laboral, o processo de autonomização e independência dos pais (e.g. abandono da casa paterna) pode traduzir-se em *trajetórias boomerang* (Pais, 2002) em que a um processo de saída da casa paterna muitas vezes sucede o seu retorno, aquando de uma impossibilidade financeira de suporte dos custos inerentes à manutenção de um local de residência próprio. Toda esta precariedade e incerteza característica da vida dos jovens em processo de transição para a vida adulta tem profundas implicações no processo de construção das suas identidades pessoais. Este processo assume um caráter mais incerto e prolongado no tempo. As condições sócio-estruturais mencionadas (precariedade laboral, ausência de apoios institucionais ao processo de autonomização) (Furlong & Cartmel, 1997) levam a que estes jovens se vejam confrontados com prolongadas situações de dependência ou semi-dependência relativamente às suas famílias de origem.

Perante um contexto socioeconômico e cultural gerador de elevados níveis de incerteza em relação ao futuro, os jovens se veem na necessidade de desenvolver estratégias para a sua gestão nas várias esferas da vida e, em particular no âmbito dos seus trajetos profissionais. Esta necessidade começou já a ser detectada nas últimas décadas do século passado, quando começaram a surgir os primeiros modelos teóricos tendentes a incorporar a incerteza como variável incontornável nos processos de orientação profissional. Duas dessas teorias adquiriram crescente relevância: *a teoria da incerteza positiva* de Gelatt (1989) e a t*eoria da aprendizagem da happenstance* (por acaso, coincidência ou oportunidade), proposta por Krumbolz (1998, 2009).

No âmbito da sua teoria de tomada de decisão em orientação profissional, Gelatt (1989) reconhece que, ao contrário do que acontecia em meados do século XX, nas últimas décadas, o fluxo de mudanças sociais e no mundo do trabalho acelerou a um ritmo sem precedentes e o futuro (outrora mais planejável) se transformou numa dimensão temporal largamente imprevisível e fora do controle da ação humana. No seu entender, a aplicação de uma estratégia racional de tomada de decisão (com definição clara de objetivos, análise racional da informação, previsão de consequências, consistência lógica) encontra-se desenquadrada das experiências de vida do mundo contemporâneo e, logicamente, constitui uma estratégia inadequada de tomada de decisão num mundo em acelerada mudança e com horizonte de futuro indefinido. Ele propõe então a substituição de estratégias de tomadas de decisão assentes na racionalidade por algo que apelidou de *incerteza positiva (positive uncertainty)*. Trata-se de uma abordagem apta a lidar com a mudança e a ambiguidade através da aceitação de incertezas e inconsistências e do uso de padrões de escolha mais intuitivos e afastados de critérios de racionalidade

estrita típicos da modernidade. A incerteza é olhada de forma positiva (como um elemento portador de novidade e estimulador da busca de soluções criativas para os dilemas inerentes a decisões de carreira) e estimula a utilização de métodos *paradoxais* na sua abordagem. Um mundo em constante mutação implica mudanças na forma de o olharmos e de nos posicionarmos perante os desafios que nos são colocados.

Para Gelatt (1989), este novo posicionamento não implica necessariamente um abandono completo de racionalidades lineares e de pendor objetivo (um distanciamento entre quem decide e a realidade vista como *externa*), baseadas na certeza e consistência da atividade decisória. Contudo, exige uma visão do mundo mais complexa e de pendor mais subjetivo e fenomenológico: a realidade como uma criação subjetiva materializada num quadro de referência pessoal. As *velhas* estratégias racionalistas passam a se vistas como limitadas na sua capacidade de integração de uma dimensão central dos *novos* processos de decisão: a incerteza. Consequentemente, em vez de evitarem a subjetividade, a incerteza e a irracionalidade, as novas estratégias de tomada de decisão devem ser capazes de as incorporar, agregando complexidade e produzindo maior flexibilidade decisória. No contexto deste novo quadro de referência, os processos de tomada de decisão são vistos como não sequenciais, não sistemáticos e não científicos. Como forma de expressar o novo paradigma, a perspectiva da *incerteza positiva* aborda a tomada de decisão como um processo contínuo de arranjo e rearranjo da informação disponível conducente a uma determinada escolha ou ação. Em lugar de uma metodologia sistemática baseada numa racionalidade linear, tal processo assenta em guias ou princípios genéricos de natureza paradoxal como meio de integrar também estratégias de cariz intuitivo, situacional e mesmo inconsistente e assistemático. De acordo com Gelatt (1989), só assim é possível atingir a capacidade de enfrentarmos a incerteza de forma positiva (com conforto e confiança). Os guias ou princípios paradoxais para a tomada de decisão em contexto de incerteza propostos por Gelatt & Gelatt (2003) são quatro: (a) estar focalizado mas também flexível relativamente àquilo que se quer; (b) estar consciente do que se quer mas também preocupado ou crítico (wary, no original inglês); (c) ser simultaneamente realista e otimista relativamente àquilo em que se acredita; e (d) ser prático e simultaneamente mágico no domínio da ação. Em suma, Gelatt & Gelatt (2003) propõe um estilo de tomada de decisões no âmbito profissional que, incorporando as regras tradicionais de pendor mais racionalista, as abre a formas mais holísticas e flexíveis. O exercício dos princípios paradoxais por ele propostos permitirá aos indivíduos a incorporação da intuição, da criatividade, das crenças, da abertura a novas lógicas e soluções alternativas. O resultado desejável será o da aquisição da capacidade de se fazer dono e autor dos processos de tomada de decisão profissional, os quais podem ser alterados em função das exigências contextuais e inevitáveis mutações tanto da pessoa como do mundo.

A segunda perspetiva teórica que se destaca, quanto à forma de lidar com a incerteza característica da contemporaneidade, é a teoria da *happenstance*, proposta por Krumbolz (2009). *Happenstance* poderá ser traduzido por

acaso, coincidência, oportunidade. Nesse sentido, uma teoria da *happenstance* poderá ser entendida como uma forma de tirar partido de acasos, coincidências e oportunidades num contexto marcadamente incerto e imprevisível. Contudo, a teoria da *happenstance* pretende ser mais do que um conjunto de estratégias práticas de como lidar com a incerteza e a imprevisibilidade. Krumbolz (2009) a propõe como uma teoria de aprendizagem, o que a coloca num plano prévio ou anterior a uma mera estratégia prática (uma receita) para a gestão do incerto. Algo como uma meta-teoria de como lidar com a incerteza: não um mero colocar em prática de uma racionalidade apta a lidar com o acaso e a imprevisibilidade, mas uma aprendizagem contínua de formas de gerar estratégias e soluções para os desafios colocados pela incerteza.

A teoria da *happenstance* assume que os acontecimentos de vida são fruto tanto de ações planejadas como não planejadas de acontecimentos e situações iniciadas pelas próprias pessoas ou por circunstâncias ambientais. A interação entre ações planejadas e não planejadas assume tal complexidade que as suas consequências são virtualmente imprevisíveis, só podendo ser classificadas como *happenstance* (confluência de acasos, coincidências, complexas interações de fatores fora do controle dos indivíduos e dificilmente suscetíveis de previsão ou antecipação). Admitindo a influência de Gelatt (entre muitos outros) na elaboração da sua teoria, Krumbolz (1998, 2009) propõe uma visão mais radical que a da *incerteza positiva* a respeito da capacidade de planejamento de carreira. No seu entender, as trajetórias profissionais dependem de tantos fatores incontroláveis que a capacidade de planejamento e sua eficácia comumente não passam de crenças ilusórias. Fatores genéticos, constantes experiências de aprendizagem ao longo da vida (por observação, instrumentais, por associação), acontecimentos e condições ambientais, a ação de pais e cuidadores, de grupos de pares, de estruturas formais de educação, condições e contexto do mundo em que vivemos (com suas imperfeições - desigualdades e injustiças) todos contribuem para influenciar nossos trajetos profissionais. Tais trajetos são, assim, o resultado de múltiplos e imponderáveis fatores.

Em tal cenário, Krumbolz (1998, 2009) afirma que o objetivo genérico do aconselhamento em orientação de carreira terá de ser o de *ensinar* aos clientes a importância do investimento (engajamento) numa variedade de atividades benéficas ao seu desenvolvimento, a explorar as suas reações, a permanecer alerta a oportunidades alternativas e a aprender habilidades e competências úteis para ter sucesso em cada nova atividade que desenvolvam. Tal objetivo genérico se desdobra em quatro objetivos específicos: (a) ajudar os clientes a *aprender* a implementar ações tendentes ao alcance de carreiras e vidas pessoais mais satisfatórias (e não apenas a de tomar uma única decisão de carreira); (b) usar as avaliações como forma de estimular a aprendizagem (e não o mero estabelecimento de correspondências entre característica pessoais e ocupacionais); (c) estimular os clientes a empreenderem ações exploratórias como forma de gerar acontecimentos benéficos não previamente previstos ou planejados; (d) fazer a avaliação do processo de aconselhamento através daquilo que o cliente consegue alcançar no mundo real, fora do contexto de

aconselhamento. Tal entendimento do aconselhamento de carreira conduz a um conjunto de implicações: à necessidade de orientar as expectativas do cliente preparando-o para a aceitação e normalização de acontecimentos não planejados; à abordagem de cada caso a partir das preocupações do cliente, de uma forma genérica, de forma a aferir como se pode caminhar no sentido de gerar maiores graus de satisfação profissional e pessoal; ao relembrar de anteriores experiências de vida não planejadas como base para abordar ações e atividades atuais; à sensibilização e preparação do cliente para detectar e reconhecer potenciais oportunidades no seu contexto de vida; à ajuda na ultrapassagem de bloqueios a ações construtivas, como os decorrentes de crenças disfuncionais. Tendo em conta os seus pressupostos e princípios de atuação, a teoria da *happenstance* tem uma última implicação bastante significativa relacionada com a duração da intervenção em aconselhamento de carreira. Dado que o objetivo genérico da intervenção é o de estimular o cliente a aprender formas de lidar com os seus desafios de carreira de forma a obter maiores graus de satisfação pessoal e profissional e dado que tais desafios, na contemporaneidade, tendem a ser constantes (dada a constante mutação no mundo do trabalho e nos trajetos de carreira), o aconselhamento de carreira pode ser visto como um processo continuamente aberto que se torna necessário ou desejável sempre que ocorrem momentos de transição. Não pode ser concebido como um processo que termina com uma determinada decisão de carreira, tal como proposto por modelos de intervenção mais tradicionais. Ele tem que ser olhado como pertinente e necessário ao longo do curso de vida, ao qual se pode recorrer de forma intermitente sempre que surja uma nova transição em que o cliente sinta necessidade de aconselhamento para a ultrapassar de forma construtiva e satisfatória.

Gestão da incerteza e adaptabilidade de carreira

No contexto de um mercado de trabalho caracterizado pela escassez de oportunidades e pela precariedade e instabilidade dos vínculos laborais, a capacidade de adaptabilidade profissional por parte dos jovens adultos emergentes assume-se como uma condição indispensável a uma navegação bem sucedida para o mundo do trabalho (e concomitantemente para a vida adulta) num contexto laboral extremamente desafiante. Esta adaptabilidade não consiste numa mera aceitação passiva ou prostração perante o contexto precário, instável e constantemente mutável da atual economia pós-moderna (Savickas et al., 2009). Tal como definida e operacionalizada por Savickas & Porfeli (2012), a adaptabilidade consiste na capacidade de fazer transições bem sucedidas num contexto de mercado de trabalho e organizacional marcado por sucessivas e fortes mudanças (Bimrose, Barnes, Brown, & Hughes, 2011). A operacionalização desta capacidade individual comporta um conjunto amplo de cinco competências para a adaptabilidade de carreira (Savickas & Porfeli, 2012): (a) o controle como capacidade interpessoal de autorregulação, possibilitando um certo grau de influência sobre as situações com que o indivíduo se confronta; (b) a curiosidade, permitindo o alargamento de

horizontes através da exploração social de oportunidades e possibilidades; (c) o compromisso ou investimento, conducente à experimentação de diferentes atividades; (d) a confiança, remetendo para a crença nas capacidades pessoais para o alcance de objetivos; e (e) a preocupação (*concern*, no original inglês), assumida como o desenvolvimento de uma atitude otimista relativamente ao futuro.

Apesar de ainda não empiricamente testada, a relação entre as formas de lidar com a incerteza e a adaptabilidade de carreira parece ser notória, tendo em conta as propostas teóricas anteriormente descritas. De fato, os modelos e teorias apresentados a partir do paradigma da incerteza, pretendem precisamente propor uma forma de gestão biográfica (com particular atenção à gestão dos trajetos profissionais) capaz de dotar os jovens da necessária flexibilidade e adaptabilidade às exigências do mundo contemporâneo. Todos apontam para a necessidade de aceitar e conviver com níveis crescentes de incerteza e para estratégias que dotem os indivíduos de uma maior flexibilidade decisória e de ação num mundo em constante mutação. Para tal, se ainda se mantém relevante o uso de estratégias caracterizadas pelo estabelecimento de objetivos, planejamento e disciplina de ação, tal enfoque tem que ser complementado por níveis crescentes de abertura a alternativas de ação que integrem o imprevisto e não planejado, a abertura a projetos e a percursos alternativos, a procura de soluções criativas, o desenvolvimento de um apurado sentido de detecção de oportunidades que surjam por via da sorte ou do acaso, a diversificação das explorações e investimentos profissionais e pessoais.

Uma última e importante consideração necessita, contudo, ser feita. Apesar do processo de individualização que caracteriza as sociedades contemporâneas, os trajetos de vida continuam a ser fortemente influenciados por estruturas sociodemográficas (Bynner & Parsons, 2002; Furlong & Cartmel, 1997). Fatores como o gênero, a etnia, o nível socioeconômico (entre outros) continuam a ser poderosos determinantes dos percursos de vida profissionais e pessoais. A incerteza não se encontra igualmente distribuída (Marris, 1996). Os recursos pessoais, familiares e sociais para a enfrentar tão pouco obedecem a uma distribuição social igualitária. Por regra, quem se confronta com maiores níveis de incerteza são as franjas da população possuidoras de menores recursos (menor capital econômico, social, cultural). Daqui facilmente se extrai que a gestão da incerteza não é uma matéria com mera relevância psicológica. Ela é também uma questão eminentemente política (Marris, 1996). As soluções não devem então advir apenas da dotação de flexibilidade e adaptabilidade psicológica. Tais soluções terão de comportar ações políticas tendentes a uma distribuição mais igualitária dos recursos necessários ao confronto com os desafios de um mundo em acelerado processo de transformação e cada vez mais incerto. O desafio das ciências sociais será o de futuramente incorporar nos seus modelos de análise os processos de interação entre fatores psicológicos (nível micro) e fatores socioeconómicos (nível macro) relevantes para as dinâmicas de resposta às exigências da incerteza. Só dessa forma se revelarão úteis para informar e estimular ações políticas potenciadoras de maior sucesso profissional e realização pessoal,

através da promoção de um bem-estar social mais generalizado para as gerações de jovens enfrentando os desafios da integração no mundo adulto. ■

REFERÊNCIAS

Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties.* American Psychologist, 55, 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties.* New York: Oxford University Press.

Bauman, Z. (2001). *The individualized society.* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Bauman, Z. (2007). *Liquid times: living in an age of uncertainty.* Cambridge: Polity Press.

Bimrose J., Brown A., Barnes, S. A. & Hughes D. (2011) *The Role of Career Adaptability in Skills Supply.* Evidence Report 35. Wath-upon-Dearne: UK Commission for Employment and Skills (UKCES).

Blatterer, H. (2007). *Coming of age in times of uncertainty.* New York: Berghahn Books.

Bonβ, W. & Zinn, J. (2003). *Ungewissheit in der Moderne: die Gestaltung des Lebens als Unsicherheitsmanagement.* Sozialwissenschaftliche Informationen, 32, 2: 24-34.

Bynner, J. & Parsons, S. (2002). *Social exclusion and the transition from school-towork: The case of young people not in education, employment or training (NEET).* Journal of Vocational Behavior, 60, 289-309.

Carroll, P. (2010). Preparedness. In R. M. Arkin, K. C. Oleson, & P. J. Carroll (Eds.), H*andbook of the uncertain self (*pp. 266–290). New York: Psychology Press.

Coimbra, J. L. (2005). *Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: affective-educational implications.* In I. Menezes, J. L. Coimbra, & B. P. Campos (Eds.), The affective dimension of education: European perspectives. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood.* New York: New York University Press.

Coupland, D. (1991). *Generation X: Tales for an accelerated culture.* London: Abacus.

Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity.* Buckingham: Open University Press.

Gelatt, H. B. (1989). *Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling.* Journal of Counseling Psychology, 36(2), 252-256. *http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.252*

Gelatt, H. B., & Gelatt, C. (2003). *Creative decision-making: using positive uncertainty.* Boston: Thomson Learning.

Guerreiro, M. D. & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Heinz, W. (2009). *Youth transitions in an age of uncertainty.* In A. Furlong (Ed.), Handbook of Youth and Young adulthood: new perspectives and agendas. London: Routledge.

Hendry, L. & Kloep, M. (2012). *Adolescence and adulthood: Transitions and transformations.* London: Palgrave Macmillan.

Krumboltz, J. D. (1998). *Serendipity is not serendipitous.* Journal of Counseling Psychology, 45(4), 390-392. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.45.4.390

Krumboltz, J. D. (2009). *Happenstance learning theory.* Journal of Career Assessment, 17(2), 135-154. doi: 10.1177/1069072708328861

Leccardi, C. (2005). *Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century.* Young: Nordic Journal of Youth Research, 13, 123-146. doi: 10.1177/1103308805051317

Melo-Silva, L., Lassance, M. & Soares, D. (2004). *A orientação profissional no contexto da educação e trabalho.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5 (2), 31-52.

Oliveira, J. & Fontaine, A. M. (submetido). *Uncertainty management in the transition to adulthood scale: Psychometric properties.*

Oliveira. J. E., Mendonça, M., Coimbra, S. & Fontaine, A. M. (2014). *Family Support in the Transition to Adulthood in Portugal – Its effects on Identity Capital Development, Uncertainty Management and Psychological Well-Being.* Journal of Adolescence, http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.004

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.* Porto: mbar.

Pais, J. M. (2002). *Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses).* Estudios de juventud, 56, 87-101.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries.* Journal of Vocational Behavior, 80(3), 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & Vianen, A. (2009). *Life designing: A paradigm for career construction in the 21th century.* Journal of Vocational Behavior, 75, 239–250.

Sousa, F. (2010). *O que é ser adulto. Sociologia da adultez.* Porto: Memória Imaterial.

Zinn, J. (2008). *Risk society and reflexive modernization.* In J. Zinn (Ed.), Social theories of risk and uncertainty: an introduction. London: Wiley-Blackwell.

RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS DURANTE ESTÁGIO NO EXTERIOR: REVISÃO DA LITERATURA

Fábio Nogueira Pereira[1], Agnaldo Garcia[2]

Introdução

Observa-se ao longo da história da humanidade fluxos migratórios em busca de melhores condições de vida. O contato entre os povos acaba por disseminar referenciais culturais, modos de viver e de organização social e política. Tradicionalmente a ênfase dada à migração na literatura aborda temas relativos a questões econômicas como principal motivo de deslocamentos populacionais, porém o enfoque de abordagens que extrapolam questões macroestruturais e consideram redes sociais e o caráter compulsório de tal escolha tem emergido e se tornado foco de pesquisas (Brumes & Silva, 2011). Apesar da dificuldade de se relacionar aspectos da dimensão econômica com variáveis da vida em sociedade, tais como crenças, valores, cultura, relacionamentos interpessoais e representações sociais, várias investigações se debruçam sobre a dimensão das relações sociais de imigrantes, como veremos a seguir.

Levantamentos da Organização Internacional para as Migrações (IOM, 2013; IOM, 2015) apontam um aumento na circulação de pessoas na última

[1] Psicólogo formado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialista em Orientação Profissional e de Carreira pela Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte, Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professor associado das Faculdades Integradas São Pedro (FAESA). *fabio.nogueira@faesa.br*

[2] Doutor e pós-doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Atua como professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo no cur so de graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Fundador e editor da revista Interpersona – An International Journal on Personal Relationships. *agnaldo.garcia@uol.com.br*

década, chegando a cerca de 214 milhões o número de imigrantes mundo afora. Atualmente, cerca de 3,1% da população vive fora de seu país de origem e, se constituíssem um país, este seria o quinto mais populoso.

Acompanhando esta tendência no fluxo migratório em busca de melhores oportunidades de trabalho, podemos destacar também o processo de migração relativo à formação profissional e o aquecimento da demanda por profissionais com conhecimento estratégico e uma rede de relacionamentos internacionalizada. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), o número de alunos matriculados em instituições fora de seu país de origem mais do que quintuplicou desde a década de 1970, com forte aceleração mais recentemente (OECD, 2012; OECD, 2013).

Os brasileiros são parte dos expatriados mundo afora. Mais de 2,8 milhões de brasileiros residiam no exterior no ano de 2013, sendo cerca de pouco mais de um milhão nos Estados Unidos, país que recebe maior número de pessoas que deixam o Brasil para fixar residência permanente em outro país (Brasil, 2012; Brasil, 2014).Muitos dos migrantes buscam melhores condições de estudo e trabalho, a despeito de alguns esforços feitos pelo governo brasileiro para a formação e retenção de profissionais especializados através de políticas públicas. Pode-se destacar o desenvolvimento do Ciência sem Fronteiras, programa voltado para a internacionalização do ensino superior e qualificação da mão-de-obra especializada através de intercâmbio e mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores, sobretudo investindo nas áreas STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática) relacionadas com a indústria (Spears, 2014). Além do envio de estudantes e pesquisadores ao exterior para aperfeiçoar seus conhecimentos e competências, o programa também busca atrair pesquisadores estrangeiros que tenham intenção de se fixar no Brasil ou de estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros em áreas estratégicas.

A situação vivida por trabalhadores tem certo paralelo no contexto dos estágios, haja vista que são uma forma de trazer ao estudante uma formação mais próxima do cotidiano profissional e uma porta de entrada para o mercado de trabalho (Dispert, Boudin, Morgan, & McMahon, 2014; Felker & Gianecchini, 2015; Green & Farazmand, 2012). A expatriação não é uma novidade para os níveis mais altos dos organogramas das empresas; porém, observa-se um aumento no fluxo de estudantes e profissionais que procuram uma oportunidade de estágio no exterior. Não é mais pertinente considerar apenas o antigo modelo do alto executivo relocado pela empresa para gerenciar uma subsidiária em um país menos desenvolvido como o trabalhador com experiência internacional, tão pouco o clássico caso do aluno intercambista de classe alta que estudou durante o ensino médio, a graduação ou pós-graduação no exterior. Uma vez que se observa uma procura por oportunidades de estágio no exterior, estudantes e profissionais recém-formados ou em mudança na carreira são os que agora também se lançam em busca de novas oportunidades, seja por conta própria ou através de programas de intercâmbio (Ruhanen, Robinson, & Breakey, 2013; Van t' Klooster, van Wijk, Go, & Rekom, 2008).

Além da ponte entre estudantes, instituições de ensino superior e empresas promovida pelo governo federal (Brasil, 2013), alguns estudantes e profissionais têm como opção buscar a experiência no exterior através de agências de intercâmbio ou associações de estudantes, tais como a AIESEC (Association Internationale des Étudiants En Sciences Économiques et Commerciale) e a IAESTE (The International Association for the Exchange of Students for Technical Experience), por exemplo. Optar por participar de um programa de estágio no exterior é influenciado por múltiplos fatores assim como em outros programas de intercâmbio (Cubillo, Sánchez, & Cerviño, 2006). Também merece destaque o aumento das chances de se engajar em carreiras internacionais após programas de estágio internacional (Norris & Gillespie, 2009).

O aumento expressivo do número de brasileiros no exterior a estudo ou a trabalho, além do investimento feito pelo governo nos últimos anos, demonstra a importância que o fenômeno vem ganhando também para nosso país. Porém, faz-se necessário que pesquisas que abordem tal parcela da população e sobre o processo de aculturação e adaptação aos novos contextos culturais, e seus efeitos para o cotidiano dessas pessoas. No momento da redação deste texto, não havia sido encontrada literatura que abordasse experiências de estagiários brasileiros no exterior em programas de estágio profissionalizante, o que denota a necessidade de mais investigações a respeito dessa população. Tão pouco se investiga o papel dos relacionamentos no desenvolvimento e efetivação do projeto de expatriação temporária para estudo ou trabalho.

Grande parte da literatura encontrada no levantamento realizado para a confecção do presente texto trata do cenário estadunidense, que recebe grande fluxo migratório, especialmente de estudantes. As referências encontradas não abordam sobre o período final dos programas, o retorno dos estudantes ao país de destino, seu estabelecimento no país de destino para continuidade dos estudos em outro nível (pós-graduação ou alguma especialização profissional) ou mesmo a transição para o mercado de trabalho em experiências de estágio ou emprego.

Dos relacionamentos interpessoais em outros ambientes socioculturais

Ao longo da vida interagimos com uma infinidade de pessoas em contextos variados, estabelecendo relacionamentos mais ou menos duradouros com algumas delas. Entretanto, a forma, o conteúdo e a dinâmica destes não são constantes e tendem a se modificar ao longo da vida (Sousa & Cerqueira-Santos, 2011). O foco inicial nas interações dentro do núcleo familiar passa por uma primeira ampliação com a introdução de novos contatos em creches, escolas e com vizinhos. Mais adiante, conhecemos novas pessoas a partir de nossa rede primária de relacionamentos, como consequência do trabalho e da participação em diversos outros grupos (Hinde, 1997; Sousa & Cerqueira-Santos, 2011).

Conforme o tempo passa e a interação se estende para pessoas diferentes em contextos diversos, as relações estabelecidas se complementam formando

um imbricado sistema de relações sociais (Garcia & Dettogni, 2010; Pereira & Garcia, 2007; Pereira & Garcia, 2009; Souza & Garcia, 2008; Souza & Hutz, 2007). Os relacionamentos, a princípio mais vinculados às atividades compartilhadas e aos aspectos de similaridade direta (consanguinidade, local de residência, local de estudo), se deslocam para referenciais cada vez mais abstratos e para a similaridade de valores (identidade profissional, religião, entre outros valores pessoais). Contudo, ainda podemos manter aspectos diretos de similaridade como principais formadores de vínculo na vida adulta (Hinde, 1997).

Apesar da importância da similaridade no desenvolvimento e na manutenção de relacionamentos próximos, pessoas nascidas e criadas em culturas diferentes podem superar as diferenças e engajar em relacionamentos estáveis, duradouros e satisfatórios (Hinde, 1997). O padrão para interação e desenvolvimento de relacionamentos é a busca de pessoas afins, com características similares, como descreveu Hinde (1997) em sua esquematização a respeito dos relacionamentos interpessoais. A partir deste modelo espera-se que, assim como no país de origem, o imigrante busque estabelecer uma rede de relacionamentos no país de destino usando a homofilia como critério. Segundo explica Garcia (2005), Robert Hinde aborda o comportamento social desde as interações pontuais, passando pelos relacionamentos estabelecidos, à formação de grupos e o desenvolvimento da estrutura sociocultural. Dentro desta perspectiva, as interações e os relacionamentos ocorrem de acordo com a estrutura sociocultural e o ambiente onde os indivíduos interagem. A relação entre os níveis de complexidade se dá de forma dialética, afetando-se mutuamente numa rede sistêmica.

A maior interação com conacionais ou pessoas com uma cultura mais parecida com a do país de origem pode ser atribuída ao desejo de ouvir e falar a mesma língua, ter acesso a apoio instrumental, minimizar as chances de sofrer racismo e com a indiferença dos alunos locais (Brown, 2008; Brown, 2009). Dessa forma, muitas vezes a primeira rede de contatos é proveniente justamente da rede migratória que leva a pessoa a seu novo destino, o que pode dificultar sua inserção na nova comunidade e apropriação da cultura local. Por outro lado, a inserção nas redes sociais locais possibilita o desenvolvimento de pontos de identificação, de pertencimento e segurança. Elas servem como um amortecedor do impacto do movimento migratório e frente ao estranhamento dos novos referenciais espaciais e simbólicos e tendem a adquirir características de autossuficiência com o tempo (Fusco, 2005).

Fatores que contribuem para o sucesso do intercâmbio de estágio

Felker e Gianecchini (2015) afirmam que a mera exposição a outra cultura não favoreceria o desenvolvimento de competências culturais relacionadas com o desempenho laboral, o ambiente de trabalho ou o planejamento de carreira. Afinal, o ambiente acadêmico não é o mesmo do organizacional e a experiência em um não poderia ser simplesmente transposta para o outro. Os intercâmbios de estágio são alternativas mais concretas que ligam estas duas etapas da carreira e permitem uma experiência que promova a

compreensão da cultura do país de destino também para objetivos laborais. Mesmo conhecendo pessoas de outras nacionalidades ao longo do intercâmbio e tendo contatos internacionais na sua rede de relacionamentos, afirmam os autores, jovens profissionais nem sempre conseguem se utilizar deles a favor de suas carreiras.

Dispert et al. (2014) sugerem que se inclua no currículo de cursos no ensino superior atividades supervisionadas baseadas na colaboração internacional de grupos de trabalho em atividades de estágio, pesquisa e desenvolvimento de tecnologias. Novos modelos curriculares com tais atividades melhorariam a formação e aumentariam a empregabilidade dos egressos. Contudo, pontuam os autores, projetos de estágio internacional não devem ser muito rigorosos ao ponto de se somarem aos fatores estressores da própria experiência no exterior e configurarem um contexto limitador com atividades excessivas ou sem acompanhamento.

A inserção monitorada no mercado de trabalho no exterior, o auxílio em relação a dúvidas sobre aspectos legais e o aconselhamento sobre aspectos culturais dentro da cultura organizacional local são ações que, sob responsabilidade de instituições de ensino, organismos de fomento e agenciamento de estudantes, auxiliariam na adaptação e melhorariam o aproveitamento do programa de estágio (Ruhanen et al., 2013). Tal acompanhamento dos agentes envolvidos pode facilitar a inserção no mercado de trabalho no exterior, tirar dúvidas sobre aspectos legais e aconselhar sobre nuances culturais relevantes acerca da cultura organizacional local. Neste sentido, serviços de aconselhamento de carreira poderiam sanar dúvidas e auxiliar na adaptação ao ambiente laboral dentro de uma cultura que não a de origem (Luo, 2015), o que possivelmente melhoraria o aproveitamento do período do programa de estágio para todos os envolvidos.

Assim como em programas de intercâmbio acadêmico, os programas de estágio também deveriam ter o cuidado da preparação prévia dos estudantes para um aproveitamento melhor da experiência na cultura estrangeira, sobretudo no que tange uma reflexão crítica sobre o papel da cidadania em um mundo globalizado. Receber informações sobre o local de destino antes da viagem e o acompanhamento ao longo do programa são essenciais (Larsen, 2014).

Van t' Klooster et al. (2008) partiram deste questionamento sobre a efetividade do aprendizado durante o período de estágio para investigar tais aspectos numa população de 967 estagiários de catorze países alocados em catorze países entre 1996 e 2005. Os autores concluíram que os estudantes aproveitaram a oportunidade e aprenderam um amplo espectro de competências gerenciais e culturais durante o estágio. Este estudo adverte que as empresas ofertantes dos programas de estágio devem tomar cuidado para evitar a formação de grupos etnocêntricos, pois eles podem interferir na produtividade da organização e no processo de aprendizado dos alunos. A convivência restrita no grupo étnico de origem pode retirar dos estagiários a oportunidade de interação com a cultura laboral local ou com outros estrangeiros. Quanto maior o contato desses alunos com a realidade local, melhor é o aproveitamento do programa, segundo estes autores. Assim, sugerem a

manutenção de uma rede de relacionamentos que permita a ponte entre a cultura de origem e a local através do acompanhamento de tutores acadêmicos locais e trabalhadores sêniores ou colegas de estágio conacionais.

Relacionamentos interpessoais durante o estágio internacional

A atitude frente à cultura encontrada no exterior talvez seja um fator a ser considerado como de maior relevância para o sucesso da experiência de estágio internacional. Tadmor, Galinsky e Maddux (2012) relatam que adotar uma postura de biculturalismo pode estar associada com maior criatividade, maiores níveis de inovação no trabalho, promoções e reputação profissional positiva.

Pessoas expostas a uma segunda cultura e que se identificam com uma perspectiva dual, ou seja, a utilização de referências tanto da cultura de origem como da nova, potencialmente se beneficiam mais do tempo no exterior. Isto se deve à complexidade integrativa, um mecanismo cognitivo responsável por lidar com conflitos entre referências e consolidação de respostas mais flexíveis e criativas para problemas encontrados no cotidiano. Esses autores afirmam que o tempo passado no exterior não é um preditor significativo da performance no trabalho em ambientes multiculturais, mas sim a atitude de aculturação que adotamos. Quanto mais integrativos formos, melhor nossa compreensão do contexto e maior a complexidade cognitiva. Segundo sua análise, a justaposição simultânea e a capacidade de sintetizar duas perspectivas culturais levam a mudanças cognitivas cruciais e duradouras para a resolução de problemas.

Tadmor et al. (2012) também encontraram em sua investigação pessoas com uma atitude de não se ligar nem às culturas de origem, nem à nova, ou seja, estas pessoas adotariam uma estratégia de marginalização. Os participantes também tinham alto índice de inovação e promoção no trabalho, bem como maiores níveis de complexidade cognitiva do que pessoas que adotam atitudes assimilacionistas (adotam a nova cultura ao invés da de origem) ou monoculturais (seguem somente com a cultura de origem como referência). Talvez isso se deva ao fato de que pessoas mais individualistas e que adotem uma estratégia de marginalização escolham o que melhor lhes convém de cada cultura ao invés de cumprir com as expectativas sociais. Dessa forma, tanto biculturais como marginalizados individualistas conseguem resolver conflitos e inconsistências entre duas culturas com uma abordagem mais complexa, o que resulta em maior criatividade e sucesso profissional. Esses autores ainda afirmam que o que favorece os biculturais é o efeito da identificação com ambas as culturas destes, o que os possibilita buscar estratégias cognitivas mais complexas e integrativas, consequentemente levando a melhor ajustamento no contexto cultural.

Considerações finais

Os estudos revisados reiteram que somente a exposição à cultura estrangeira não prepara para o trabalho futuro em carreira internacional. O

programa de estágio deve incluir a aprendizagem da cultura local, favorecer o desenvolvimento acadêmico e levar em consideração os relacionamentos interpessoais. O contato com supervisores acadêmicos e com trabalhadores sêniores no local de trabalho favorece a compreensão das nuances culturais e o bom aproveitamento do estágio. Logo, o monitoramento dos estagiários e seu devido acompanhamento são de grande contribuição, pois uma rede de contatos mais restrita a conterrâneos pode dar falsa sensação de adaptação. Tutores acadêmicos e supervisores de estágio locais, bem como colegas de estágio que sejam conterrâneos podem ser complementares no auxílio à adaptação e ao bom aproveitamento do período no exterior.

Relacionamentos mais próximos com locais ou outros estrangeiros e o apoio emocional da família parecem contribuir na transição para o mercado de trabalho e até mesmo fomentar uma tentativa de prosseguir numa carreira no local de destino ao invés do retorno ao país de origem. A literatura também destaca que uma postura de biculturalismo aumenta as chances de interação social, formar laços e se adaptar tanto no local de trabalho quanto em relação à comunidade local.

Os estudos aqui referidos convergem para o entendimento de que o sucesso acadêmico e profissional está além da adaptação à nova pedagogia acadêmica ou à nova cultura organizacional. Tal resultado positivo também é perpassado pela percepção de pertencimento e integração social, pelo apoio recebido e pela confiança no uso da língua estrangeira. Isto denota a complexidade dos fenômenos relativos aos relacionamentos interpessoais como já apontado por Hinde (1997). As adaptações sociocultural e psicológica não poderiam, assim, ser compreendidas como processos lineares e passivos, uma vez que são ricas em níveis de complexidade e promovem a reconfiguração da identidade e dos relacionamentos interpessoais, bem como mudanças na percepção da experiência vivida durante o tempo no exterior. Logo, estudos são necessários para sanar um hiato na produção sobre os processos psicossociais emergentes neste contexto e analisar mais criticamente o discurso veiculado a respeito dessas populações.

Podemos observar nas referências revisadas que diversos autores estrangeiros apontam aspectos relativos aos relacionamentos interpessoais como incidentes sobre a experiência de estágio. Entendemos que também é importante o desenvolvimento de investigações brasileiras sobre as configurações e das funções da rede de relacionamentos durante programas de intercâmbio de estudo e estágio de brasileiros no exterior, e as possíveis repercussões destas características nas experiências dos estudantes. O resultado destas pesquisas poderia auxiliar na melhoria das políticas públicas e dos programas vigentes, assim como na elaboração de intervenções junto a estagiários e mesmo estudantes de graduação e pós-graduação que participam de programas de intercâmbio. ■

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério das Relações Exteriores. (2012). *Número e distribuição de brasileiros no mundo*. Disponível em *http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/APENDICE%20Diplomacia%20Consular%20-%20Brasileiros%20no%20Mundo.pdf*

Brasil. *Ciência sem fronteiras. (2013). O programa*. Disponível em *http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa*

Brasil. Ministério das Relações Exteriores. (2014). *Número e distribuição de brasileiros no mundo*. Disponível em: *http//www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-populacionais-das-comunidades-brasileiras-no-mundo-2013/Estimativas%20Brasileiros%20no%20Mundo%202013.pdf*

Brown, L. (2008). *Language and anxiety: an ethnographic study of international postgraduate students*. Evaluation & Research in Education, 21(2), 75-95.

Brown, L. (2009). *International education: a force for peace and cross-cultural understanding?* Journal of Peace Education, 6(2), 209-224.

Brumes, K.R., & Silva, M. (2011). *A migração sob diversos contextos*. Bol. geogr. (Maringá), 29(1), 123-133.

Cubillo, J.M., Sánchez, J., & Cerviño, J. (2006). *International students' decision-making process*. International Journal of Educational Management, 20(2), 101-115.

Dispert, H., Boudin, C., Morgan, J. A., & McMahon, M. (2014). *International study programs: The role of internships, R&D projects, and their evaluation*. Qscience Proceedings, 8. Disponível em http://dx.doi.org/10.5339/qproc.2014.wcee2013.8

Felker, J., & Gianecchini, M. (2015). *Influence of pre-graduation international experiences on early career internationalization:* The mediation effect of career capital. European Management Journal, 33(1), 60-70.

Fusco, W. (2005). *A formação de comunidades-filhas no fluxo de brasileiros para os Estados Unidos*. São Paulo em Perspectiva, 19(3), 55-63.

Garcia, A. (2005). *Biological bases of personal relationships: the contribution of classical ethology*. Revista de Etologia, 7(1), 25-38.

Garcia, A., & Dettogni, F.G. (2010). *Amizade e focos de atividade no ensino médio*. Interpersona, 4(2), 291-317.

Green, R. D., & Farazmand, F. A. (2012). *Experiential learning: The internship and live-case study relationship*. Business Education & Accreditation, 4(1), 13-23.

Hinde, R.A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. Hove: Psychology Press.

International Organization for Migration – IOM. (2013). *Facts & Figures*. Disponível em *http://www.iom.int/cms/en/sites/iom/home/about-migration/facts--figures-1.html*

International Organization for Migration – IOM. (2015). *Migration Facts and Figures*. Disponível em *http://www.iom.int/infographics/migration-facts-and-figures*

Larsen, M. A. (2014). *Critical Global Citizenship and International Service Learning*. Journal of Global Citizenship & Equity Education, 4(1). Disponível em *http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/112/151*

Luo, J. (2015). *Career Services as a Bridge to International Student Acculturation and Success*. The Vermont Connection, 34(1), 60-68. Disponível em *http://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol34/iss1/8*

Norris, E.M., & Gillespie, J. (2009). *How study abroad shapes global careers: evidence from the United States*. Journal of Studies in International Education, 13(3), 382-397.

Pereira, F.N., & Garcia, A. (2007). *Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação?* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8(1), 71-86.

Pereira, F.N., & Garcia, A. (2009). *Amizade e escolha profissional: um estudo com alunos de escolas particulares e públicas*. Pesquisas e Práticas Psicossociais, 4(1), 61-71.

Ruhanen, L., Robinson, R., & Breakey, N. (2013). *A foreign assignment: Internships and international students*. Journal of Hospitality and Tourism Management, 20, 1-4.

Sousa, D. A., & Cerqueira-Santos, E. (2011). *Redes sociais e relacionamentos de amizade ao longo do ciclo vital*. Rev. psicopedag., 28(85), 53-66.

Souza, E.M., & Garcia, A. (2008). *Amigos, amigos: negócios à parte?* R. Adm., 43(3), 238-249.

Souza, L.K., & Hutz, C.S. (2007). *Diferenças de gênero na percepção da qualidade da amizade*. Psico, 38(2), 125-132.

Spears, E. (2014). *O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação (tradução)*. Revista Eletrônica de Educação, 8(1), 151-163.

Tadmor, C. T., Galinsky, A. D., & Maddux, W. W. (2012). *Getting the Most Out of Living Abroad: Biculturalism and Integrative Complexity as Key Drivers of Creative and Professional Success*. Journal of Personality and Social Psychology, 103(3), 1-23. doi: 10.1037/a0029360

The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2012). *Education at a glance 2012*. Disponível em *http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf*

The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2013). *OECD Factbook 2013: Economic, Environmental and Social Statistics*, OECD Publishing. Disponível em *http://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook-2013_factbook-2013-en*

Van t'Klooster, E., van Wijk, J., Go, F., & van Rekom, J. (2008). *Educational travel: the overseas experience*. Annals of Tourism Research, 3(3), 690-711.

ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE ESTUDOS PUBLICADOS EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

Fabiane Cristina Pereira Marcilio[1], Mikael Almeida Corrêa[2], Vicente Rodrigues Inácio Filho[3], Roberta Zanini da Rocha[4], Ana Cristina Garcia Dias[5]

Introdução

As experiências vividas por estudantes que ingressaram na universidade têm sido alvo de pesquisas recentes. A contínua expansão do ensino superior no Brasil é um dos fatores que justifica esse interesse em investigar as vivências da população universitária (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007). De modo geral, os estudos da área objetivam compreender a relação entre aspectos intrínsecos ao indivíduo e questões institucionais e contextuais envolvidas no processo de adaptação à universidade. Por meio destas pesquisas, é possível potencializar os benefícios e minimizar os riscos dessas experiências para o aluno (Santos, Polydoro, Teixeira, & Bardagi, 2010).

As investigações sobre a adaptação à universidade têm apresentado mudanças relacionadas à conceitualização desse construto. Inicialmente, os

[1] Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *fabiane_marcilio@hotmail.com*

[2] Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *mikael.correa@hotmail.com*

[3] Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *vicente.rodrigues.f@gmail.com*

[4] Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *robertazrocha@gmail.com*

[5] Psicóloga, professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *anacristinagarciadias@gmail.com*

estudos relacionavam o conceito às causas de insucesso acadêmico – isto é, a adaptação era vista como consequência de um maior ou menor sucesso acadêmico. Atualmente, a adaptação deixa de ser entendida meramente como resultado do desempenho acadêmico e passa a remeter a um fenômeno mais complexo e abrangente, de natureza multidimensional. Verifica-se, assim, o crescente interesse em compreender a adaptação, considerando as experiências pessoais e globais vivenciadas pelo estudante (Cabral & Matos, 2010).

O ingresso no ensino superior representa um momento de transição na vida do indivíduo. O estudante universitário precisa responder a demandas acadêmicas diferentes daquelas com as quais estava familiarizado no ensino médio, ao mesmo tempo deve enfrentar novos desafios pessoais e profissionais. Esse contexto leva o indivíduo a estabelecer novas relações sociais e afetivas, construindo novos sentidos para essas experiências e para si. Desta forma, o contexto universitário configura-se como um espaço de oportunidade para o desenvolvimento pessoal e profissional, é um momento de transição entre a vida escolar e a inserção no mundo do trabalho (Bardagi & Hutz, 2012; Santos & Almeida, 2002).

O processo de adaptação à universidade envolve múltiplas mudanças relacionadas aos domínios acadêmico, psicossocial e vocacional (Almeida & Soares, 2003). Essa transição envolve tanto expectativas positivas quanto negativas. A literatura indica que o ingresso no ensino superior pode ser percebido como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pessoal e interpessoal, no qual o indivíduo adquire maior liberdade e autonomia para realizar escolhas e enfrentar as novas tarefas desenvolvimentais. Por outro lado, sentimentos de ansiedade e insegurança emergem face aos novos desafios acadêmicos, profissionais e pessoais colocados pelo ingresso na universidade e na vida adulta (Almeida, 2007).

As experiências vividas no ambiente universitário podem proporcionar maior autoconhecimento, além do desenvolvimento de outros valores pessoais e interesses. Contudo, as mudanças envolvidas nesse processo podem ser estressantes e geradoras de ansiedade e depressão. As dificuldades podem envolver desde questões acadêmicas, como problemas de compreensão dos conteúdos, até perturbações psicoemocionais e problemas relacionais com pais e amigos (Araújo, Almeida, Ferreira, Santos, Noronha & Zanon, 2014).

A universidade exige do aluno integração de vários processos vividos, de diferentes ordens (cognitiva, social e afetiva). Torna-se necessário o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão crítica, ao estabelecimento de novos relacionamentos interpessoais e aos processos de escolha e tomada de decisão em relação à vida profissional. Nesse sentido, a qualidade da transição para o ensino superior pode variar de acordo com aspectos individuais tais como nível intelectual e capacidade para a interação com os outros (Soares & Del Prette, 2015). Além disso, fatores institucionais e contextuais estão diretamente relacionados ao nível de integração acadêmica e social à universidade e a permanência na instituição (Bardagi & Hutz, 2012; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Na literatura, observa-se o uso de diferentes termos para abordar o mesmo fenômeno, tais como adaptação à universidade, ajustamento ao ensino superior, integração e vivências acadêmicas. O uso de termos similares (muitas vezes utilizados como sinônimos) pode ser um aspecto que ao mesmo tempo que indica a abrangência da área, dificulta a clareza na compreensão do fenômeno. Esse é um processo complexo e multifacetado, através do qual diferentes fatores influenciam nas experiências de ingresso e permanência no ensino superior (Santos et al., 2010). Posto isso, o presente trabalho tem como objetivo revisar de forma integrativa estudos sobre o fenômeno da adaptação/integração à universidade, publicados na língua portuguesa e espanhola entre os anos 2000 e 2017.

Método

Foram realizadas buscas por dois pesquisadores independentes em cinco bases de dados nacionais e internacionais (PsycINFO, Scielo, ERIC, BVS, PePSIC), utilizando-se os termos cruzados em português e espanhol: ("adaptação", "integração", "ajustamento") e ("universidade", "curso superior", "ensino superior", "educação superior"). Essas bases foram escolhidas por serem alguns dos bancos de informações mais utilizados por pesquisadores da área Psicologia e Educação no Brasil. A busca inicial localizou 180 artigos. Após a exclusão de publicações duplicadas (75 artigos), os seguintes critérios de inclusão foram considerados a fim de selecionar a amostra final: 1) artigos publicados nos idiomas português e espanhol; 2) entre os anos 2000 e 2017; 3) diretamente relacionados à temática da adaptação à universidade. Buscou-se com esses critérios selecionar trabalhos atuais sobre o tema, que trabalhem com a população latinoamericana, ou que estejam, através dos idiomas, acessíveis a maior parte dos orientadores profissionais brasileiros. No total, foram excluídos outros 75 estudos que não atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos.

Análises do material, em todas as etapas, foram conduzidas por pesquisadores independentes, sendo as divergências avaliadas por um terceiro pesquisador. Os índices de concordâncias entre os pesquisadores foram de cerca de 90% nas diferentes etapas. A partir dos procedimentos descritos, 30 trabalhos foram selecionados. Pretendeu-se identificar nesses artigos: o país de origem da publicação, o(s) conceito(s) e/ou modelos de adaptação adotados, o tipo de delineamento utilizado, os instrumentos aplicados e as principais variáveis associadas ao fenômeno da adaptação à universidade.

Resultados e Discussão

No total, foram analisados 30 artigos, sendo 14 provenientes apenas do Brasil (46,6%), sete de origem portuguesa (23,3%), quatro realizados em colaboração entre Brasil e Portugal (13,3%), dois chilenos (6,66%), dois espanhóis (6,6%) e um argentino (3,3%). Brasil e Portugal foram os países que mais produziram estudos sobre a temática, representando 83,3% do total da

amostra. A maior parte das publicações (60%) concentrou-se no período de 2010 a 2016, o que indica um aumento pelo interesse em estudar a adaptação à universidade nos últimos anos.

Em relação aos termos utilizados para a busca dos artigos, "adaptação" foi o mais frequente, estando contido nos títulos de 16 artigos (53,3%), sendo seguido por "integração", identificado em 10 estudos (33,3%), e "ajustamento", que esteve presente em apenas duas pesquisas (6,6%). Em outros dois artigos, o termo "adaptação" utilizado no título não se referia ao fenômeno estudado – apesar desses trabalhos tratarem sobre a temática aqui revisada, a utilização do vocábulo "adaptação" nos títulos dessas obras se referia ao processo de adaptação de uma escala ou de um modelo teórico. Em geral, termos como adaptação, ajustamento, integração e vivências acadêmicas são utilizados na literatura como sinônimos, apesar de não serem construtos unanimemente definidos. O uso de diferentes termos para abordar o mesmo fenômeno é visto como um fator que dificulta a clareza sobre sua definição (Santos et al., 2010).

Nos artigos analisados, foi possível observar que nem sempre o conceito ou modelo de adaptação/integração utilizado foi explicitado. Apenas 14 estudos (46,6%) apresentaram uma definição explícita, incluindo as dimensões de análise envolvidas. Os demais estudos apresentaram definições apenas das variáveis estudadas, que eram correlatas ao fenômeno da adaptação ao ensino superior, ou apenas citaram as dimensões envolvidas nesse processo sem uma definição clara do conceito, por exemplo dimensão social. Para compreensão e avaliação do fenômeno, verificou-se que o modelo do *Questionário de Vivências Acadêmicas* (QVA) (Almeida, Soares & Ferreira, 2000) foi o mais utilizado (nove estudos ou 30% da amostra), seguido do Modelo de Integração do Estudante (Tinto, 1988), descrito em três artigos (10%), e o modelo desenvolvido a partir do *Student Adaptation to College Questionaire* (SACQ), de Baker e Siryk (1984), utilizado em duas pesquisas (6,6%).

O modelo do QVA compreende a adaptação à universidade como um processo complexo que não se restringe a variáveis relacionadas ao estudo e aprendizagem. Existem duas versões do questionário, sendo uma completa e outra em sua forma reduzida. A primeira, o QVA, é constituído de 170 itens distribuídos em 17 dimensões que buscam avaliar aspectos relacionados ao rendimento acadêmico, desempenho psicossocial e contexto acadêmico (Almeida et al., 2000). Sua versão reduzida, o QVA-r, é composto de 55 itens e avalia cinco grandes dimensões envolvidas no processo de integração ao âmbito universitário: pessoal (bem-estar físico e psicológico, autonomia, autoconceito, aspectos emocionais, tomada de decisão), interpessoal (relacionamento com os demais estudantes, estabelecimento de relações mais íntimas e de amizades, percepção de apoio dos colegas), carreira (decisão e satisfação com a escolha, desenvolvimento de competências para o curso, projetos vocacionais), estudo (hábitos de estudo, gestão do tempo, nível de organização e compromisso com o curso, preparação para provas) e institucional (desejo de permanecer ou não na instituição, conhecimento sobre os serviços e infraestrutura oferecidos) (Almeida et al., 2002).

O Modelo de Tinto (1988) é uma teoria sobre os fenômenos relacionados com a permanência ou evasão no ensino superior, em que a integração do estudante ao contexto universitário é estudada através de dois principais conceitos: integração acadêmica e integração social. O autor postula que o sentimento de pertencimento é um fator essencial para que o aluno permaneça e invista na universidade. A integração acadêmica se refere tanto ao desempenho alcançado com as notas, como ao desenvolvimento intelectual ao longo dos anos na universidade. A integração social remete ao grau de congruência pessoal com as normas, valores e atitudes da comunidade universitária, e às relações estabelecidas com seus membros. O estudante se integra ao meio social através da convivência com discentes e docentes e por meio do envolvimento em atividades extracurriculares. Entende-se que a integração é atingida quando o aluno compartilha os valores e normas do contexto universitário no plano intelectual e social (Tinto, 1988).

Baker e Siryk (1984), que desenvolveram o questionário SACQ, compreendem a adaptação ao contexto universitário como um processo que envolve quatro dimensões: ajustamento acadêmico (associados ao engajamento, investimento e rendimento dos estudos), ajustamento relacional-social (envolve relacionamento e as demandas interpessoais e sociais do contexto acadêmico) ajustamento pessoal-emocional (relacionados com a saúde tanto física como psicológica do estudante) e o comprometimento/aderência com a instituição (refere-se à qualidade do vínculo, compromisso e satisfação do aluno com a universidade).

Em dois artigos analisados (6,6%), a adaptação à universidade foi conceitualizada considerando seis dimensões. No primeiro, que tinha como proposta construir uma nova medida de avaliação, o *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior* (QAES), o conceito foi definido considerando as seguintes dimensões: (i) acadêmica, (ii) interpessoal, (iii) pessoal-emocional, (iv) instituição, (v) desenvolvimento de carreira e (vi) compromisso com o curso (Araújo et al., 2014). No segundo estudo, que tinha como objetivo analisar o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e *coping* como preditores da adaptação à universidade, as dimensões envolvidas foram: (i) acadêmica, (ii) social e interpessoal, (iii) biopsicológica e emocional, (iv) institucional, (v) vocacional e (vi) pessoal (Cabral & Matos, 2010). Em uma terceira pesquisa, a adaptação acadêmica foi compreendida como a integração entre processos cognitivos (ligados ao desempenho intelectual do aluno), sociais (relativos ao convívio interpessoal com os demais estudantes e com os professores) e afetivos (relacionados às escolhas vocacionais e à identificação de determinada área do conhecimento) (Soares & Del Prette, 2015).

Nos artigos revisados, mais de 40 outras variáveis foram estudadas concomitantemente à adaptação universitária, o que ilustra a ampla gama de aspectos individuais e sociais que estão relacionados a esse fenômeno. Esse achado corrobora a concepção de adaptação como um processo complexo e multidimensional.

As variáveis estudadas relacionadas com o fenômeno foram divididas em quatro grupos: (1) variáveis sociodemográficas; (2) variáveis que se referem

a aspectos individuais; (3) variáveis relativas a aspectos interpessoais; e (4) variáveis diretamente relacionadas ao contexto acadêmico. No primeiro grupo, encontram-se idade, sexo, situação laboral, nacionalidade e renda. No segundo grupo, estão variáveis como estratégias de *coping* (enfrentamento), autoeficácia, sintomatologia psicopatológica, resolução de problemas, equilíbrio emocional, bem-estar pessoal, satisfação global com a vida e dificuldades percebidas no cotidiano. Já o terceiro grupo de variáveis, que diz respeito às relações interpessoais, abarca, por exemplo, habilidades sociais, rede de suporte (como familiares e amigos) e vinculação aos pais. Por fim, o último grupo inclui variáveis como curso universitário, ano ou semestre da graduação, percepção da convivência na universidade, envolvimento acadêmico, evasão, integração à comunidade acadêmica, participação em atividades extracurriculares, satisfação acadêmica e rendimento acadêmico.

A rede de suporte dos estudantes foi uma das variáveis que foi investigada com maior frequência pelas pesquisas revisadas nesse estudo. Teixeira et al. (2007) encontraram uma correlação estatisticamente significativa entre apoio familiar emocional e adaptação universitária. Os autores consideram que a relação com a família é importante para o ajustamento psicológico de universitários e para o desenvolvimento de relações interpessoais. O apoio de familiares é de grande importância para o estudante universitário, pois lhe auxilia a lidar com dificuldades ligadas às vivências dessa nova realidade social (Teixeira et al., 2008).

Outra variável recorrente se refere à evasão universitária. Na pesquisa conduzida por Magalhães (2013), a integração à vida social na universidade, a relação com colegas e professores, e a avaliação do curso e da didática desenvolvida pelos docentes foram fatores que influenciaram no abandono do curso. O autor encontrou ainda que estabelecimento de planos de carreira construídos ao longo do período de escolarização contribui para a permanência na universidade. Ademais, segundo Saldaña e Barriga (2010) descrevem que renda familiar e desempenho acadêmico dos estudantes impactam fortemente na continuidade dos estudos em instituições de ensino superior.

Em relação aos tipos de delineamento, com base na classificação proposta por Robson e McCartan (2016), a maior parte dos artigos analisados corresponde a pesquisas de caráter quantitativo (17 estudos ou 56,6% da amostra). Entre esses, dois eram estudos quase-experimentais (6,6%), seis eram quantitativos descritivos (20%), quatro tinham delineamentos correlacionais (13,3%) e cinco se referiam à construção/adaptação de instrumentos (16,6%). Quanto aos demais artigos, dez (33,3%) relataram pesquisas de caráter qualitativo. Entre esses, três eram de revisões narrativas da literatura (10%), um era um estudo de caso do tipo coletivo (3,3%) e seis eram pesquisas baseadas em entrevistas (20%). Por fim, um artigo era do tipo relato de experiência profissional (3,3%) e dois empregaram métodos mistos (6,6%). No total dos estudos analisados, apenas dois utilizaram delineamentos longitudinais para a coleta dos dados (6,6%).

Para avaliar o fenômeno de adaptação/integração, alguns estudos utilizaram escalas e questionários específicos, tais como o *Questionário de*

Vivências Acadêmicas (QVA) e sua versão reduzida (QVA-r), *Questionário de Envolvimento Acadêmico* (QEA), *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior* (QAES), *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ), a *Escala de Satisfação Acadêmica* (ESEA), *Escala de Integração ao Ensino Superior* (EIES), *Escala de Integração Social no Ensino Superior* (EISES), *Escala de Autoeficácia na Formação Superior* (AEFS), *Questionário de Percepções Acadêmicas – Versão A – Expectativas* (QPA-E). O QVA foi o principal instrumento, sendo que três estudos aplicaram sua versão completa (170 itens) e cinco sua versão reduzida (55 itens), totalizando um total de oito publicações (26,6%). O EISES foi aplicado em dois estudos (6,6%) e os demais questionários e escalas não foram usados em mais de um estudo. Cinco artigos (16,6%) tiveram como foco principal os instrumentos, sendo três com o objetivo de construir e validar uma nova escala ou questionário (ESEIS, EISES e o QAES), um com a proposta de adaptar e investigar evidências de validade (QPA-E) e outro somente com a finalidade de apresentar o instrumento (QVA). Em dez publicações (33,3%), os autores optaram pela aplicação de um instrumento próprio, elaborado especificamente para o estudo, sendo que cinco desenvolveram questionários e outros cinco roteiros de entrevista semiestruturada.

Conclusões

O objetivo deste trabalho foi de realizar uma revisão integrativa dos estudos sobre a adaptação/integração à universidade nos idiomas português e espanhol. Nas bases de dados acessadas, Brasil e Portugal foram os países que mais produziram estudos sobre a temática. O termo "adaptação" foi o mais utilizado, ainda que menos da metade dos estudos (46,6%) tenham apresentado uma definição explícita sobre o mesmo. Nos trabalhos fundamentados em modelos teóricos, identificou-se uma considerável variação do número de dimensões de análise utilizadas para estudar o fenômeno da adaptação: entre duas e 17 dimensões.

De modo geral, pode-se observar que a adaptação/integração foi descrita nos estudos como um processo complexo que não se restringe à dimensão acadêmica, envolvendo também fatores pessoais, interpessoais, sociais, afetivos, institucionais e vocacionais. Santos et al. (2010) apontam como um desafio realizar uma definição das dimensões envolvidas nesse fenômeno. Os autores enfatizam que os modelos devem ser abrangentes o suficiente para contemplar a complexidade do processo. Ao mesmo tempo, os modelos precisam ser parcimoniosos, a fim de possibilitarem a aplicação e comparação dos resultados em diferentes contextos. Sendo assim, é importante que os modelos sejam claros ao especificar os componentes envolvidos, de modo a possibilitar a avaliação e compreensão do fenômeno em diferentes contextos e países. Caso isso não ocorra, a definição do construto acaba se tornando dependente do autor e da metodologia utilizada em cada investigação.

Com relação aos aspectos metodológicos, houve predominância de estudos quantitativos, e o instrumento mais utilizado foi o *Questionário de Vivências Acadêmicas*, em suas versões completa (QVA) e reduzida (QVA-r).

Foram identificadas mais de 40 variáveis estudadas concomitantemente à adaptação universitária, como rede de apoio dos discentes e evasão acadêmica. Alguns estudos adaptaram ou desenvolveram novas escalas e questionários, enquanto outros criaram instrumentos específicos para serem aplicados nas pesquisas. Contudo, houve também estudos cujo método se apoiou na realização de entrevistas. Percebe-se que a utilização de múltiplos indicadores e instrumentos para avaliar o processo de adaptação do estudante universitário é um fator que dificulta a comparação entre resultados. Além disso, essa variedade de instrumentos e de dimensões envolvidas explicitam e reforçam a dificuldade encontrada em definir-se o construto (Araújo et al., 2014; Santos et al., 2010).

Por fim, é possível identificar um interesse crescente pelo estudo da adaptação à universidade nos últimos sete anos. Conclui-se que, embora existam instrumentos que avaliem dimensões relacionadas à adaptação acadêmica, não há um modelo teórico abrangente e consensual que permita uma maior comparabilidade entre os estudos publicados, o que dificulta o avanço do conhecimento sobre o assunto. ■

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. (2007). *Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior.* Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14(2), 203-215.

*Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (2000). *Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas.* Psicologia, XIV, 2.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. C. (2002). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários.* Avaliação Psicológica,2, 81-93.

*Andrade, A. M. J., & Teixeira, M. A. P. (2009). *Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(1), 33-44.

*Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P. & Zanon, C. (2014). *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e Validação de um Novo Questionário.* Psicologia, Educação e Cultura, v. XVIII, p. 131-145.

Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). *Measuring adjustment to college.* Journal of Counseling Psychology, 31, 179-189.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). *Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária.* Psico, 43(2),174-184.

*Cabral, J. & Matos, P. M. (2010). *Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping.* Psychologica. Vol. 1, nº 52.

*Carmo, M. C. & Polydoro, S. A. J. (2010). *Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia.* Psicologia Escolar e Educacional, 14(2), 211-220.

*Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2016) *Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano.* Psicologia, Educação e Cultura, XX(1), 27-44.

*Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). *O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico.* Psicologia Escolar e Educacional, 9(2), 215-224.

*Diniz, A. M., & Almeida, L. S.(2006). *Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional.* Análise Psicológica, 24(1), 29-38.

*Diniz, A. M., & Almeida, L. S.. (2005). *Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação.* Análise Psicológica, 23(4), 461-476.

*Fernandes, E. M., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). *Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho.* International Journal of Clinical and Health Psychology, 5, 285-304.

*Fourcade, M. B. (2007). *El proceso de integración en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.* Revista Electrónica de Psicología Política, vol. 5

*Freitas, H. C. N. M. (2007). *As Estratégias de coping na adaptação dos estudantes ao ensino superior* . Servir. 55(4), 116-121.

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

*Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J.. (2011). *Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano.* Psicologia: teoria e prática, 13(1), 75-88.

*Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., García, M. E., Alba, M. E. F. & Pérez J. C. N. (2016) *Influencia de variables relacionales y de integración social en la decisión de abandonar estudios en Educación Superior.* Psicologia, Educação e Cultura XX(1), 138-151.

*Magalhães, M. O. (2013). *Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(2), 215-226.

*Marinho-Araujo, C.M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). *Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior.* Avaliação Psicológica, 14(1), 133-141.

*Marquês-Pinto, A., Alvarez, M. J., Gonçalves, D., Bahia, S. & Duarte, A. (2007) *Programa de promoção da adaptação e prevenção do risco no ensino superior: primeira aplicação.* Psychologica. 45, 257 – 278.

*Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2016). *Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 17(1), 43-53.

*Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). *Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes.* Magallania (Punta Arenas), 44(2), 131-158.

*Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). D*esenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior.* Psico-USF, 6(1), 11-17.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research* (4a. ed.). Hoboken: Wiley.

*Saldaña, M. & Barriga, O. (2010). *Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción,* Chile. Revista de Ciencias Sociales, 16 (4), 616- 628.

*Sánchez, A., & Carrión, J. J. (2010). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social*. European Journal of Education and Psychology, 3(2), 329-341.

Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J. P., Teixeira, M. A. P., & Bardagi, M. P. (2010). *Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro.* In A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch & E. Nascimento. Perspectivas em avaliação psicológica (pp. 165-188). São Paulo: Casa do Psicólogo.

*Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S.. (2013). I*ntegração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários.* Psicologia: Ciência e Profissão, 33(4), 780-793.

Santos, L. & Almeida, L.S. (2002). *Vivências e rendimentos acadêmicos. A integração dos alunos na universidade,* Em A. S. Pouzada, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos (orgs.). Contextos e dinâmicas da vida acadêmica. (pp. 127- 136). Guimarães. Universidade do Minho.

*Soares, A. B., & Prette, Z. A. P. D. (2015). *Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos.* Análise Psicológica, 33(2), 139-151.

*Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. de C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S.. (2014). *O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior.* Psico-USF, 19(1), 49-60.

*Souza, L. K., Lourenço, E., & Santos, M. R. G. (2016). *Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia.* Psicologia da Educação, (42), 35-48.

*Teixeira, M. A. P., Castro, A. K. S. S., & Zoltowski, A. P. C. (2012). *Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários.* Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 5(1), 69-85.

*Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). *Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional.* Integração em Psicologia, 11, 211-220.

*Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H. & Oliveira, A. M. (2008). *Adaptação à universidade em jovens calouros.* Psicologia Escolar e Educacional, 12(1), 185-202.

Tinto, V. (1988). *Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving.* The Journal of Higher Education, 59 (4) 438-455.

PARTE 3
ADULTOS

OS DESAFIOS DA REORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO

Anna Beatriz Vieira Caramelo Pequeno de Albuquerque do Carmo[1],
Rita Helena Gonçalves Nani[2]

Introdução

É fato que o mercado de trabalho tem sofrido constantes mudanças com a chegada de tecnologias e com a disseminação de informações, além de novas formas de comunicação e de maneiras de se relacionar. Com tantas profissões emergindo e outras desaparecendo, cada vez mais se vê a procura por novas significações profissionais ou ressignificações em sua formação de origem.

A busca por uma nova escolha profissional ou um rearranjo dentro da escolha original podem acontecer em diversos momentos da vida do sujeito. Para compreendê-los é necessário refletir sobre o processo de escolha profissional, pois quando lidamos com um pedido de reorientação é de suma importância investigar como foi feita a primeira escolha do orientando.

A escolha é algo que está presente em nossas vidas desde a infância. Escolhe-se com o que vai brincar, comer, ler, a quais programas irá assistir. Como pontua Soares (2009), estamos envolvidos com a questão da escolha desde o nosso nascimento, sendo que "nossos pais ficam imaginando como

[1] Psicóloga graduada pelo IBMR – Laureate, formada em TCC pelo CPAF- RJ. Atua em consultório particular atendendo na linha de TCC e realizando processos de Orientação Profissional. *annabeatriz.caramelo@gmail.com*

[2] Psicóloga graduada pela UFSJ, Mestre em Psicologia na linha de pesquisa de Psicanálise, membro associada da ABOP, docente do curso de Psicologia do IBMR - RJ e coordenadora do SPA da unidade da Barra da Tijuca. É supervisora da equipe de Orientação Profissional. Atua ainda em consultório particular atendendo na linha psicanalítica e realizando processos de Orientação Profissional. *rita_nani@hotmail.com*

será nosso futuro ao nos ver pela primeira vez, quais sonhos poderemos realizar e qual filho deveremos ser" (p. 12). Mas, à medida que o sujeito vai se desenvolvendo, suas escolhas passam a ser mais complexas e demandam mais responsabilidade em seus atos. Realizar escolhas conscientes não é uma tarefa fácil. Requer autoconhecimento e reflexões.

Em nossa cultura, essa atitude madura para a tomada de decisão em relação à sua futura profissão é exigida de um jovem de aproximadamente 17 anos, que se vê diante de um universo extremamente amplo, com uma gama enorme de cursos e possibilidades de formação, mas que vem acompanhado do peso da responsabilidade de arcar com as consequências da escolha que fizer. Escolhe-se não só uma futura profissão, mas também os possíveis ambientes que irá frequentar, certas pessoas com quem irá conviver e determinados tipos de trabalho que irá desempenhar. Ou seja, a escolha profissional impacta em vários aspectos da vida do sujeito. Além disso, o jovem se depara com a necessidade de elaborar os lutos pelas profissões que não foram escolhidas, pelo que foi abandonado muitas vezes, conforme assinala Bohoslavsky (1981).

Nesse sentido, a escolha é sempre circunstancial e envolve certas determinações que muitas vezes não são conscientes para o sujeito que está escolhendo. Segundo Alvim (2011), as escolhas "são feitas sempre em função do momento, da história de vida de cada pessoa, das influências familiares e sociais, das condições em que ela está inserida" (p.40). E nem sempre o sujeito percebe essas circunstâncias de forma clara.

Assim, uma postura importante e ética diante desse movimento é considerar que não existe uma escolha certa, mas sim "a melhor escolha possível para aquele momento e em determinadas condições" (Soares, 2002, p.39). Acreditar que o sujeito é livre para escolher dentro de determinadas limitações e trabalhar para que tenha o máximo de consciência das circunstâncias que o cercam é fundamental para que o orientando se torne sujeito de sua própria vida, capaz de traçar a sua história pessoal, o seu projeto de vida. Por isso, levar em consideração, trabalhar, discutir e refletir sobre todos os fatores que interferem na escolha é importante para que essa tomada de consciência aconteça.

Segundo Bohoslavsky (1981), é com o trabalho de Orientação Profissional que se abre possibilidades para o sujeito compreender a situação e o momento em que vive, desenvolvendo seu papel ativo na resolução de seus conflitos e proporcionando melhores condições para escolhas profissionais mais maduras.

Mas o movimento mais frequente que se observa atualmente não é o de tomada de consciência sobre a escolha profissional. Nesse estudo, consideramos a escolha profissional como o ato de "decidir entre uma série de opções aquela que nos parece melhor. Para isso é preciso avaliar os prós e contras de cada possibilidade e saber que, fazendo uma opção, estamos deixando de lado todas as outras" (Soares, 2009, p.16). Estamos vivendo um tempo de cada vez mais urgência e aceleração dos processos, no qual "escolher errado" é percebido como uma perda de tempo que será cobrada de forma cruel pela sociedade e especialmente pelo mercado de trabalho. Essa urgência é percebida de forma mais nítida na reorientação profissional, pois o sujeito já fez a

sua escolha e investiu tempo, energia psíquica, física e dinheiro na mesma. Então, considera que não pode "errar" novamente. Observa-se uma pressão decorrente dessa frustração da escolha já feita e "dada esta peculiaridade, o re-orientando, via de regra, tem pressa no seu processo, como forma de recuperar o tempo perdido!" (Soares, Krawulski, Siqueira, Caetano & Cascaes, 2000, p.91).

Além disso, ele se depara com os desafios que o rompimento com sua primeira escolha lhe traz. Se na primeira escolha o jovem tem que lidar com o luto das escolhas não feitas, na reorientação é necessário lidar com o luto da escolha feita e tudo o que veio acompanhado com a mesma. O sujeito experimenta a frustração de não se sentir mais satisfeito com essas circunstâncias e percebe que é necessário romper com ou mudar a sua primeira escolha. Dessa forma, "sua vivência com o erro gera ansiedade e sofrimento muito diferentes da felicidade que ele imaginava encontrar quando escolheu sua profissão" (Soares, 2002, p. 144). Apesar de tanto a ruptura quanto a mudança trazerem certo afastamento dessa escolha original, elas o fazem por diferentes processos. Nesse sentido, pode-se pensar que enquanto a ruptura acontece para que determinada situação chegue ao fim, "a mudança é a modificação de uma situação, um arranjo que permite neutralizar conflitos potenciais ou equilibrá-los de forma a evitar a ruptura num certo prazo" (Barbaras, 1998, p.43, citado por Soares, 2002, p.153).

Independentemente de se tratar de uma ruptura ou de mudança na escolha profissional, o importante é entender que ambas trazem consequências e despertam sentimentos que precisam ser trabalhados no processo de reorientação. A reorientação profissional possui como um dos objetivos oferecer subsídios para a ruptura ou mudança de uma escolha profissional realizada anteriormente, atentando às novas demandas do sujeito em relação a sua reescolha. Assim, a tarefa do orientador profissional "é formular novos pressupostos para uma intervenção mais adequada a esse mundo de mudanças" (Soares, 2002, p. 143).

Dessa forma, o orientador é chamado a auxiliar o orientando a suportar as consequências do rompimento feito com sua primeira escolha. Trata-se de um aspecto bastante delicado, pois o processo atinge e envolve muitas variáveis, como valores construídos até então, modelos antigos, espaço social frequentado, explicações para amigos e familiares (que muitas vezes não entendem e não concordam com a insatisfação do reorientando), dentre outros que são muito individuais. Todos esses fatores podem alimentar ainda mais a dificuldade de se posicionar de forma diferente da situação anterior. É fundamental que o orientador esteja atento a essas nuances e ajude o sujeito a se livrar daquela capa que não serve mais e se lançar em busca de seu desejo, em busca de uma escolha mais ajustada e consciente. É necessário, então, ajudar o orientando a "fazer o rompimento com a antiga profissão, muitas vezes idealizada, para ir em busca do verdadeiro desejo" (Soares, 2002, p. 152).

Para exemplificar melhor os desafios impostos ao sujeito pelo processo de reescolha profissional, um estudo de caso em reorientação profissional será descrito e discutido neste trabalho.

Estudo de caso

Participante

A., 45 anos quando da realização das sessões, do sexo feminino, advogada atuando há aproximadamente 20 anos na área cível, foi atendida em um processo de reorientação profissional realizado na clínica-escola de Psicologia de um centro universitário particular do Rio de Janeiro.

Instrumentos

Ao longo do processo de Orientação Profissional foram realizadas dez sessões, nas quais foram utilizados os seguintes instrumentos no intuito de trabalhar o autoconhecimento, tornar conscientes as possíveis influências sofridas pelo sujeito, bem como os critérios e valores que atravessam suas escolhas:

(1) QUATI (Zacharias, 2003), que se apresenta como uma possibilidade de conhecer estilos cognitivos entendendo os comportamentos individuais preferidos;

(2) AIP (Levenfus & Bandeira, 2009), que tem como objetivo conhecer os interesses profissionais selecionando as atividades preferidas. O teste é constituído por um caderno de situações dispostas em frases, que são organizadas em pares. O orientando tem que marcar aquela que lhe apresenta maior interesse no respectivo espaço na folha de resposta. A atividade apontada pelo orientando como sendo de seu interesse é considerada uma "escolha real". É possível marcar as duas situações do par, mas é proibido deixar as alternativas em branco. Caso não haja afinidade com nenhuma das duas, mesmo assim o orientando tem que marcar aquela que comparada à outra lhe apresenta maior interesse. A esse tipo de escolha, feita por obrigação, é dado o nome de "interesse relativo". Os campos de interesse apresentados no teste são: Campo Físico/Matemático, Campo Físico/Químico, Campo Cálculos/ Finanças, Campo Organizacional/ Administrativo, Campo Jurídico/ Social, Campo Comunicação/Persuasão, Campo Simbólico/Linguístico, Campo Manual/ Artístico, Campo Comportamental/ Educacional e Campo Biológico/Saúde;

(3) Entrevista semi-estruturada para investigar os critérios e valores que permeiam as escolhas do orientando, contemplando os campos de identificação do mesmo e informações sobre a família, a vida de estudos, seus interesses e sua vida social;

(4) Questionário Desiderativo (baseado nas frases incompletas de Bohoslavsky, 1981), no qual o orientando deve completar sentenças inacabadas que envolvem a temática da escolha profissional;

(5) Questionário da Família, desenvolvido pelas autoras para explorar as influências e expectativas familiares sob a ótica do orientando,

(6) Faço e Gosto, que possui o intuito de levantar as atividades e atitudes realizadas no cotidiano (Soares & Dias, 2009, p.234).

(7) Eu e minhas coisas, que tem como objetivo promover a reflexão sobre seus sentimentos, questionário também desenvolvido pelas autoras com o

intuito de trabalhar o autoconhecimento.

(8) Relato escrito com o tema "Como estou me sentindo com relação a minha escolha profissional", aplicado na primeira e na última sessão, a fim de possibilitar a expressão dos sentimentos gerados a partir do tema.

Os seguintes jogos também compuseram o processo de Orientação Profissional de A.:

(9) "Critérios Para Escolhas Profissionais" (Neiva, 2015), que tem como finalidade estimular a reflexão sobre as expectativas do que se almeja profissionalmente. É realizado pensando nos seguintes aspectos que envolvem o mundo do trabalho: atividades de trabalho, objeto ou conteúdo de trabalho, rotina de trabalho, ambiente de trabalho e retorno do trabalho;

(10) "Conhecendo as Profissões com a Técnica R.O (Coelho, 2015), que tem o objetivo de possibilitar ao orientando ter contato com as diversas profissões existentes no mercado de trabalho.

Ao final do processo, foi entregue à orientanda um Relatório Psicológico, com o resumo do que foi observado em todas as sessões, realizado no modelo exigido pelo Conselho Federal de Psicologia, conforme resolução número 007/2003.

Procedimentos

Após a entrega dos documentos necessários e assinatura da autorização e termo de consentimento padrão da clínica-escola, o atendimento teve início, sendo realizado por uma estagiária do décimo período do curso de Psicologia, sob supervisão da professora responsável. Foram realizados 10 encontros de 50 minutos, que ocorreram semanalmente.

Descrição das sessões

No primeiro encontro, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, a fim de fazer um levantamento sobre as questões que permeavam sua escolha profissional. Ainda nessa sessão a orientanda realizou a proposta de reflexão "Como estou me sentindo com relação a minha escolha profissional". A., com 45 anos na época, apresentava depressão e realizava o uso de medicações controladas. No momento não estava realizando acompanhamento psicoterápico. Relatou estar desinteressada em continuar atuando na área Cível do Direito, na qual exerceu seu ofício durante aproximadamente vinte anos.

Explicitou interesse em conhecer outras profissões ou buscar algo novo dentro de sua primeira formação. Sentindo-se muito apoiada por sua família, engajou-se ao responder os questionários e se envolveu com os temas trazidos. Diante da primeira decisão por um curso superior cedeu aos questionamentos e pressões familiares e se matriculou no curso de Economia, cursando apenas um período do mesmo.

Ao se deparar com o desinteresse pelo curso de Economia e suas perspectivas negativas do mercado de trabalho, a orientanda optou por trocar para o curso de Direito. Formou-se e viveu satisfatoriamente durante muitos anos com seu ofício. Relatou que nos últimos anos, gradativamente, vinha deparando-se com frustrações na área. Quando se tornou mãe, optou em

dedicar-se às tarefas domésticas e administrar processos jurídicos menores. Na proposta de reflexão, A. afirmou que estava em paz com a decisão de não atuar mais no Direito Contencioso. Relatou ser uma decisão acertada, porém conflituosa, já que ainda existiam processos a serem finalizados no Contencioso.

Na segunda sessão, foi aplicado o teste de interesse profissional AIP. O resultado do teste de A. foi considerado com uma qualidade baixa, pois ela apresentou muitos interesses relativos, o que parece demonstrar uma dificuldade de posicionar-se frente às opções e caminhos que lhe são apresentados. Em nove dos dez campos apresentados, suas escolhas reais ficaram significativamente abaixo da média, somente alcançando a média no campo Comportamental/ Educacional.

Na terceira sessão, a partir do Questionário da Família, estimulou-se a reflexão sobre sua constituição familiar. Muito comunicativa e sensibilizada ao falar da família de origem, relatou a pressão da mãe nas decisões de sua vida e como precisou criar mecanismos para lidar com essa situação. Anteriormente, fez sete anos de análise e relatou estar mais fortalecida frente a esse assunto.

Ao chegar à quarta sessão, descreveu ter passado a tarde anterior da sessão com muito mal-estar. Refletindo sobre o que foi trabalhado, viu como a situação familiar e a pressão vivida com sua mãe, além de deixar marcas em sua trajetória, ainda a desestruturavam. Foi discutida a possibilidade da volta ao atendimento psicoterápico e A. aceitou o encaminhamento, que foi feito dentro da própria clínica-escola.

Após esse momento, foi aplicada a técnica "Eu e minhas coisas", a partir da qual ficou evidente o fato de ela se mostrar arrependida por não ter tido mais controle de sua vida, principalmente quanto às suas escolhas, o que pode ser relacionado com o resultado do teste AIP. Nele, mostrou a dificuldade em se posicionar nos momentos de decisão. Ainda nessa sessão, foi explorada a técnica "Gosto e faço", que possibilitou a reflexão acerca do seu dia a dia, deixando clara sua vontade de voltar a estudar.

No final do encontro, contou ter o mesmo sonho há anos. Em seu sonho se via coberta por uma camada de gelo enxergando o mundo através dele, sem conseguir sair. Depois de muito sonhar com essa cena, na semana entre um encontro e outro de OP, ela sonhou que conseguiu romper essa camada e que na superfície havia muitos caminhos para ela seguir. Viu-se em um momento de escolha e decisão. Relacionou o sonho com sua vida, pois se sentia assim: precisava escolher um caminho para seguir e começou a se sentir mais fortalecida para essa nova etapa.

Na quinta sessão, foi realizado o teste de personalidade QUATI e a técnicam"Questionário Desiderativo". Nesta última, destacou-se mais uma vez a dificuldade trazida por momentos em que precisava escolher; A. descreve esse momento como "um caos" (sic), retirando-a de sua zona de conforto. O resultado do QUATI apresentou como atitude a Extroversão (E), como função principal o Sentimento (St) e como função auxiliar a Intuição (In). Esse perfil psicológico é característico de pessoas comunicativas e que valorizam o contato com outras pessoas. São, geralmente, pessoas que se interessam

pela leitura e conseguem expressar bem suas ideias verbalmente. Precisam se precaver porque algumas vezes podem estar mais ligadas às opiniões alheias, o que pode ocasionar a perda de suas opiniões e metas. Profissionalmente buscam um clima pautado na harmonia e cooperação.

Na sexta sessão foi trabalhado o jogo "Critérios para a escolha profissional". Nesse processo, A. ressaltou a importância de estar em um trabalho com relação de ajuda, ter liberdade de ação, atuar em um ambiente cooperativo e tranquilo, almejando ter retorno financeiro para tal. A. também quer possuir uma rotina e, ao mesmo tempo, que o trabalho seja algo que traga para ela flexibilidade, atrelando isso à satisfação pessoal.

Na sétima sessão, foi utilizado o jogo "Conhecendo as Profissões com a Técnica R.O". A escolha dessa técnica foi feita diante do interesse que A. apresentou em conhecer novas possibilidades de formação. Deparando-se com os mais diversos cursos, a orientanda selecionou as seguintes áreas como de seu maior interesse: Turismo (técnico), Psicopedagogia, Administração em Hotelaria e Design de Interiores. Ao final do jogo, dentre essas opções já pré-selecionadas, escolheu o Design de Interiores como formação mais interessante.

Após esse encontro, reunindo todo material que havia sido trabalhado até então, foi construído seu Universo Profissional. Ele consiste na reunião dos cursos de maior interesse apresentados por A., juntamente com propostas de outros cursos pautados em uma compilação de materiais e resultados dos testes, técnicas e reflexões. Depois desta construção, a orientadora apresentou as profissões selecionadas e a orientanda pôde descartar ou acrescentar outras profissões. Seu Universo Profissional ficou composto pelas seguintes áreas: Pedagogia, Turismo, Direito (outras áreas), Comunicação Social e Design de Interiores. A. optou em descartar a área de Comunicação Social e Pedagogia, pois percebeu que se tratava de profissões que ela apenas admirava, mas não se via atuando. Optou por obter mais informações sobre as outras áreas do Direito, o Turismo e o curso de Design de Interiores.

A partir desse momento iniciou-se a proposta de informação profissional, na qual o papel ativo do orientando se faz ainda mais necessário. Essa parte de informação profissional tem como objetivo buscar conhecimento sobre as profissões de interesse marcadas pelo orientando, considerando as grades curriculares de diferentes instituições de ensino, remuneração, dados atuais do mercado de trabalho, além de outras informações que pudessem envolver essas áreas. Dessa forma, é possível aproximar cada vez mais as expectativas do sujeito frente a sua escolha com a realidade ocupacional atual.

Diante das informações das profissões de Design de Interiores e técnico de Turismo, apesar de ambas despertarem forte admiração e interesse na orientanda, A. não conseguiu se visualizar nesses projetos de futuro, recuando com relação a essas opções. Ao se deparar com novos universos, completamente diferentes do seu, que exigiriam um esforço para começar novamente, frequentar um curso relativamente longo e reviver sua época universitária, A. afirmou não estar preparada para todo esse movimento. Perante a ruptura completa com a área que a havia acompanhado até então,

A. experimentou o medo do desconhecido, do incerto e resolveu optar por um rearranjo na sua área de formação.

Dentro da pesquisa das áreas do Direito, interessou-se pela Mediação e, no momento, pensou em realizar cursos para estar apta a seguir esse novo caminho. A. viu nessa área a possibilidade de transformar vidas pela conciliação, aspecto que se alinha com seus valores, além de apresentar relações de ajuda, critério fortemente valorizado pela orientanda, conforme apresentado no jogo "Critérios para a Escolha Profissional".

O teste de personalidade QUATI também fomenta a escolha dessa nova possibilidade de atuação, já que ela demonstrou possuir um tipo psicológico de pessoas que têm facilidade em expressar as suas ideias e que usam essa facilidade principalmente na hora de falar. O teste ressalta também que, no âmbito profissional, buscam criar um clima agradável e de cooperação, requisitos fundamentais para obter sucesso na área pretendida.

Considerando o caminhar dessa nova jornada, sugeriu-se que a orientanda permanecesse em acompanhamento psicoterapêutico, para que ela possa ter cada vez mais subsídios para sustentar sua nova escolha, alinhando a mesma com suas expectativas pessoais e história de vida.

Na última sessão, após a apresentação do Relatório Psicológico final para a orientanda, foi solicitado que ela redigisse a mesma proposta de reflexão trabalhada na primeira sessão. Dessa vez, relatou que, apesar do curto tempo do processo de reorientação, sentia-se esperançosa e renovada em busca de novas conquistas. Afirmou que o Direito Contencioso será transformado no Direito da conciliação, da busca da paz. Mostrou-se grata à orientadora e à instituição por conseguir extrair e desenvolver o que estava "adormecido e esquecido" (*sic*) dentro dela.

Considerações finais

O presente capítulo buscou elucidar a complexidade do processo de reescolha profissional e os desafios que o sujeito enfrenta diante de tal caminho. Um dos resultados almejados pela reorientação profissional é que, ao final do processo, a orientanda possa apontar escolhas fundamentadas na realidade, ou seja, que ela tenha capacidade de realizar uma escolha madura e consciente, além de reorganizar e planejar sua carreira. Pode ainda existir conflito na situação; a diferença é que este não é negado e tem condições de ser administrado. A escolha madura não libera o sujeito da necessidade de revisar outras escolhas e de elaborar os abandonos de outros projetos. Na escolha ajustada, ela consegue aproximar seus gostos com as oportunidades existentes, buscando adaptar interesses e aptidões com o que a realidade e a profissão lhe apresentam.

A. recuou diante da ruptura completa com a sua primeira escolha e optou por uma mudança dentro da sua área profissional. Segundo Soares (2002), a ruptura provoca uma fenda entre o passado e o futuro, já que aquela atividade desempenhada anteriormente passa a não existir mais para a pessoa, e paralelamente, o futuro ainda não existe, é desconhecido. E esse movimento

se mostrou muito forte para A., que optou em manter a sua escolha da formação inicial, mudando apenas a área em que iria trabalhar.

Não se pode perder de vista que as características desenvolvimentais de cada sujeito que procura a OP também devem ser consideradas, pois a fase que ele está vivendo pode influenciar muito na maneira de escolher. Portanto, conhecer quem é esse sujeito e algumas características peculiares da fase que ele vivencia é fundamental para o desenvolvimento de um bom processo. No caso de A., é importante considerarmos que ela possivelmente estava vivenciando o que é considerado, de acordo com Soares (2002), como a "crise da meia idade", que pode trazer, como uma das consequências, o questionamento da trajetória profissional construída até então. O fato de A. estar vivenciando um processo depressivo, mesmo que leve, também pode ter contribuído para a suspensão ou questionamento de todo o seu caminho profissional trilhado até então. Então, observa-se a importância de A. se manter na psicoterapia, a fim de trabalhar de forma mais profunda todos os aspectos pessoais e emocionais que envolvem o momento vivenciado por ela.

Ao longo de toda essa intervenção existiu uma preocupação muito grande para que a dimensão temporal da escolha fosse respeitada e trabalhada. Dessa forma, foi incentivado que A. se apropriasse de sua história passada, das influências que pode ter sofrido, bem como de seu presente, do momento atual, integrando-o ao seu futuro, ao seu projeto de vida, realizando, assim, a melhor escolha possível naquele momento.

Assim, ao longo de todo o processo, optou-se por facilitar para que a própria orientanda descobrisse os caminhos que poderia seguir, sem dar uma resposta pronta para ela, e sem tirar a responsabilidade e a beleza do processo de escolha.

Para finalizar, entendemos que esse processo de reorientação profissional está alinhado com a proposta de Sparta, Bardagi e Teixeira (2006) quando afirmam que "analisar variáveis atualmente relevantes para a escolha profissional e o desenvolvimento de carreira deverá ser o papel da avaliação psicológica em orientação profissional", a fim de tornar a intervenção mais eficaz. Os instrumentos utilizados serviram como gatilhos para reflexão sobre diversos aspectos, proporcionando um maior autoconhecimento, não sendo considerados, em nenhum momento, os responsáveis pela decisão da orientanda.

Sua escolha final foi construída por ela mesma, ao longo das dez sessões, fato reafirmado por A. na proposta de reflexão da última sessão, quando agradeceu à instituição e à orientadora por extrair e trabalhar aspectos adormecidos em si mesma. Além disso, o sonho apresentado na quarta sessão nos indica que o processo de reorientação profissional trouxe mais autoconfiança para A. diante de situações de escolha. E a beleza e encantamento que a OP proporciona residem exatamente aí: quando o orientando se apropria de sua vida, de seus caminhos, olha para dentro de si e considera também o que está fora, apresentando, assim, mais segurança sobre quais caminhos ele vai escolher trilhar a partir desse momento. Mesmo que esse caminho seja a escolha por uma mudança de trajetória e não pela ruptura com a mesma. ■

REFERÊNCIAS

Alvim, J. L. (2011). *O papel da escola na orientação profissional: uma análise contemporânea da dimensão teórica e prática na cidade de Presidente Prudente-SP.* Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo.

Bohoslavsky, R. (1981). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica.* São Paulo, SP: Martins Fontes.

Coelho, M. (2015). *Conhecendo as Profissões com a Técnica R.O* (3ª. Ed.). São Paulo, SP: Hogrefe.

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

Levenfus, R. (org.) (2016). *Orientação Vocacional e de Carreira em Contextos Clínicos e Educativos.* São Paulo, SP: Artmed.

Neiva, K. (2008). *Critérios para a Escolha Profissional* (2ª. ed.). São Paulo, SP: Vetor Editora.

Soares, D., Krawulski, E., Siqueira, M. B., Caetano, S. S., & Cascaes, C. T. (2000). *Reorientação profissional, orientação e o processo de escolha: notas sobre experiências vividas.* Revista de Ciências Humanas, 28, 81-100.

Soares, D. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto* (3ª. ed.). São Paulo, SP: Summus.

Soares, D. (2009) *O que é a escolha profissional* (4ª. ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.

Soares,D., Dias M. (2009) *Planejamento de Carreira* (1°.ed). São Paulo,SP: Vetor.

Soares-Lucchiari, D. (org) (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional* (2ª.ed). São Paulo, SP: Summus.

Sparta, M., Bardagi, M., & Teixeira, M. (2006). *Modelos e instrumentos de avaliação em orientação profissional: perspectiva histórica e situação no Brasil.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7(2), 19-32. Recuperado em 13 de outubro de 2017, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200004&lng=pt&tlng=pt.*

Zacharias, J. (2003). *QUATI- Questionário de Avaliação Tipológica* (5ª ed, versão II). São Paulo, SP: Vetor.

O IMPACTO DAS MUDANÇAS DE ESCALA NA ROTINA DE VIDA E NO RENDIMENTO PROFISSIONAL: RELATO DE COLABORADORES DE UM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO

Fábio Nogueira Pereira[1], Danielli Verdan Arreco[2]

Introdução

Juntamente com a evolução das condições e formas de trabalho desde a revolução industrial, evoluiu a necessidade de se administrar de forma estratégica o capital humano. A escala de trabalho refere-se à forma que a empresa organiza seu fluxo de trabalho com a finalidade de obter maior produtividade. Ela interfere na qualidade de vida do trabalhador, no rendimento e execução das tarefas e, consequentemente, nos resultados empresariais esperados. Logo, a qualidade de vida merece espaço na agenda de pesquisas por ser um fator estratégico de gestão das organizações de pequeno, médio e grande porte, como alguns autores têm verificado (por exemplo, Barbosa& Teixeira, 2003; Monteiro, Diniz & Limongi-França, 2015; Scopinho, 2000; Zanardi, 2016). A literatura aponta que saúde e satisfação do trabalhador refletem na sua capacidade produtiva (Limongi-França, 2010; Schermerhorn, Hunt & Osborn, 1999), nos índices de rotatividade (Campos & Malik, 2008), de afastamentos e de acidentes no trabalho (Leite,

[1] Psicólogo formado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialista em Orientação Profissional e de Carreira pela Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte, Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professor associado do Centro Universitário FAESA e editor associado da Interpersona – An International Journal on Personal Relationships. *fabio.nogueira@faesa.br*

[2] Administradora formada pelo Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC, pós-graduanda no curso de MBA em Gestão Empresarial pelo Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC. Ocupa atualmente o cargo de Assistente Administrativo na Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. *danielliverdan@hotmail.com*

Nascimento & Oliveira, 2014; Neves, Oliveira & Alves, 2014), dentre outros aspectos relevantes para as organizações.

A confecção de uma escala de trabalho satisfatória para os resultados esperados requer mais do que observar a legislação quanto à carga horária de trabalho e descansos legais. É essencial considerar as necessidades do colaborador e o tempo de adaptação aos novos hábitos e rotinas para melhor aproveitamento de sua força de trabalho. Este estudo teve por objetivo analisar o impacto que as mudanças constantes na escala de trabalho, sejam elas variações de turnos, dias ou apenas horas, causam na rotina de vida de colaboradores e como isso reflete, segundo a percepção destes e de seus gestores, no seu rendimento no trabalho, no seu bem-estar e na satisfação pessoal e profissional.

O trabalho por escala

A Constituição Federal (Brasil, 2014a) assegura o direito a educação, saúde, alimentação, trabalho, segurança, lazer entre outros. Observa-se a necessidade humana de tempo para uma rotina de vida além do trabalho, aspecto já incluso na Declaração Universal de Direitos humanos (Brasil, 2014c), que no seu artigo XXIV também afirma o direito a repouso e lazer, inclusive férias periódicas remuneradas e limitação das horas de trabalho. A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (Brasil, 2014b) concede também o direito de folga, férias e descanso semanal remunerado. Esta considera o domingo o dia mais apropriado para o descanso do empregado, pois gera a oportunidade de revitalizar suas forças pelo convívio social com família e amigos. Porém, algumas empresas são legalmente autorizadas a funcionar aos domingos e feriados, como o caso daquelas que apresentam operações contínuas, não podendo interromper suas atividades. Nesse caso, as escalas de revezamento ou folga devem ser organizadas de acordo com o art. 67 da CLT. Quando se trata de escala de revezamento, não há modelo oficial para tal, podendo ser escolhido o modelo de escala que melhor se adapte às necessidades da empresa, obedecendo ao disposto em lei quanto aos direitos trabalhistas. Nesses casos, as escalas mais adotadas no Brasil são as doze por 36 horas, ou seja, uma jornada de doze horas de trabalho seguida de 36 horas ininterruptas de descanso.

Além da escala diária de trabalho estabelecendo os horários de entrada e saída, se faz necessário organizar adequadamente uma escala de trabalho semanal ou mensal. Para isso, algumas regras fundamentais baseadas na CLT devem ser observadas, tais como: um dia de folga obrigatório a cada seis dias de trabalho, podendo fazer variações trabalhando-se menos dias e folgando mais (observando os acordos coletivos e sindicais existentes); a folga de pelo menos um domingo ao mês, sendo um a cada quinze dias para mulheres, salvo regulamentação específica; tempo máximo de doze horas para a jornada de trabalho, respeitando período de folga de 36 horas ininterruptas após essa jornada; jornadas entre quatro e seis horas exigem um intervalo de quinze minutos para descanso; e, mínimo de uma hora de intervalo para jornadas de seis a oito horas.

A importância da adoção de escalas, definição de horários, jornadas e turnos está além de ser um método de organização do trabalho para melhor aproveitamento das organizações, mas, principalmente, por permitir a adequação do trabalhador quanto ao seu tempo livre, rotina laboral, cuidado com a saúde e principalmente o convívio social. A CLT visa garantir o direito de lazer e convívio social. Assim, a legislação compreende que a organização do tempo dedicado ao trabalho incide também no tempo destinado à vida pessoal.

Variações nas escalas de trabalho: produtividade, saúde e qualidade de vida

A escala de trabalho organiza a realização das tarefas e o fluxo dos processos organizacionais em busca de maior produtividade. Entretanto, os resultados produtivos dependerão não só do método de organização adotado, mas principalmente da disposição dos colaboradores para o desempenho eficiente, efetivo e eficaz no desenvolvimento de suas tarefas. Segundo Limongi França (2010), a produtividade é intrínseca às condições físicas, mentais e ambientais do mundo do trabalho. As variações constantes nos horários de tarefas cotidianas, mais especificamente nos horários de trabalho, acarretam problemas de saúde que afetam também os resultados das organizações devido ao afastamento do trabalho para tratamento. De acordo com a autora, a satisfação no trabalho influencia o absenteísmo uma vez que os trabalhadores mais satisfeitos estão menos propensos a faltar por motivos não-explicados, além de ter um melhor registro de frequência.

Complementando esta perspectiva, podemos destacar o estudo de Schermerhorn, Hunt e Osborn (1999), que afirma que a satisfação no trabalho afeta não somente o absenteísmo como também a rotatividade, e podem incorrer em altos custos para a organização. A perda temporária ou permanente de um funcionário habilitado afeta a produtividade e demanda tempo e esforço para recrutamento, seleção e treinamento do novo contratado.

Carvalho, Nascimento e Serafim (2011) relatam que o baixo nível de satisfação no trabalho, bem como as características das tarefas, o tempo em que permanece no ambiente laboral, problemas relacionados à locomoção dentre outros fatores, geram desgaste emocional levando o indivíduo ao estresse. Dependendo da predisposição orgânica, o estresse pode desencadear transtornos psicológicos como ansiedade, irritação, impaciência, indisposição, sinais de cansaço, esgotamento, perda de memória, hipertensão, mau humor e isolamento.

Antunes (2009) afirma que os ritmos biológicos são sincronizados às atividades diárias do homem e a sua rotina social. O autor acrescenta que quando forçado a aderir uma nova rotina imposta pela jornada de trabalho o trabalhador necessita de um período de tempo para adaptação, uma vez que as mudanças trazem alterações orgânicas. Sendo assim, variações das escalas de trabalho influenciam na saúde do colaborador, uma vez que requerem esforço do organismo para adaptação. Essas mudanças geram tensão, preocupação quanto à reorganização do tempo, além de outros comprometimentos orgânicos e psicológicos.

A necessidade do organismo de se adaptar a novos horários e ritmos de vida não está ligada apenas à dimensão fisiológica, como o sono e a alimentação. Devemos lembrar que a interação social pode ser comprometida devido à falta de estabilidade na escala de trabalho, que inviabiliza o planejamento das horas livres, refletindo na qualidade de vida do trabalhador. Dessa forma, entendemos que as variações de horários e escalas têm relação direta com a qualidade de vida do trabalhador e sua percepção de bem-estar, uma vez que exige a adequação do ritmo biológico e reorganização para a execução de tarefas laborais e atividades pessoais.

O hospital universitário que foi campo de aplicação desta pesquisa encontra-se sob recente gestão da empresa pública federal responsável pela administração também da maioria dos hospitais universitários do Brasil. A literatura já oferece descrições a respeito da influência dos turnos de trabalho na rotina do trabalhador, como apontamos em nossa revisão bibliográfica. Contudo, este estudo visa apontar os impactos não só da variação de turno, mas da escala de um modo geral, abrangendo pequenas variações de horários de entrada e saída do serviço e dos dias trabalhados da semana, de modo que a rotina de vida do empregado, sua disponibilidade de programação e planejamento pessoal, horários de estudo, de exercícios físicos, de alimentação, de sono, de envolvimento em atividades sociais, entre outros aspectos, são afetados. Entendemos que tais alterações na organização do tempo e das atividades pessoais incidem sobre a rotina e o rendimento laboral. Assim, realizamos uma investigação com coleta de dados documentais e em campo, a fim de buscar descrever como esse fenômeno ocorre a partir da percepção dos colaboradores numa amostra de trabalhadores de um hospital universitário.

Método

Participantes

Dificilmente podemos definir previamente com precisão o número de participantes de uma pesquisa qualitativa; porém, a confiabilidade da pesquisa depende da qualidade dos dados obtidos e da análise do material estudado. Ou seja, atingir uma saturação de dados característicos e relevantes para análise (Duarte, 2002).

Participaram da coleta de dados através de questionário 28 colaboradores de diferentes escalas, cargas horárias e profissões, sendo 22 mulheres e 6 homens. A incidência maior de mulheres participantes se deu provavelmente por constituírem aproximadamente 73% dos empregados. Responderam ao questionário doze técnicos em enfermagem, cinco enfermeiros, quatro assistentes administrativos, dois médicos, três fisioterapeutas e dois nutricionistas, abrangendo assim a área médica, assistencial e administrativa do hospital.

A idade média ponderada dos participantes foi de 35 anos, variando entre 22 e 53 anos. Onze deles são casados, cinco estão em união estável, dez solteiros e dois divorciados. Em relação à quantidade de filhos por participante,

onze não possuem filhos, doze possuem apenas um filho, quatro deles possuem dois filhos e um colaborador participante possui três filhos. A relevância de idade, sexo, estado civil e quantidade de filhos se dá devido a influência destas características na rotina diária.

Aproximadamente 79% dos questionários foram aplicados à área assistencial, pois é nesta que incide maior variação de escala, uma vez que a assistência médica e hospitalar necessidade de funcionamento ininterrupto, ou seja, 24 horas por dia, sendo mais complexa a definição de turnos, horários jornadas diárias e dias a serem trabalhados de forma a observar os descansos legais, além de compor maior parte do efetivo do hospital 14% aplicados à área administrativa e o restante à área médica. Os participantes foram selecionados também de forma a abranger diferentes cargas horárias semanais e escalas.

Os trabalhadores da área administrativa e alguns da assistencial tinham jornadas semanais de 40 horas e escalas de 8 horas diárias. Poderia ser acordado com a chefia imediata o horário de início e término da jornada, variando o início entre sete horas e dez horas da manhã, e o intervalo de almoço de uma hora ou duas horas, desde que previamente definido.

Os cargos assistenciais com jornada semanal de 30 horas, possuíam escalas de seis horas diárias durante cinco dias da semana, podendo ser o turno vespertino ou matutino. Alguns da área assistencial tinham jornada semanal de 36 horas com escalas de seis horas diárias durante seis dias da semana, podendo ser no turno vespertino ou matutino, e permitido acordar para que em sábados alternados a jornada fosse de 12 horas de trabalho como forma de compensação de carga horária do sábado folgado. Outra possibilidade disponibilizada era o regime de plantão de 12 horas, o que incorria em jornadas aos finais de semana e em feriados. Neste caso, o trabalho era devidamente remunerado e observava o descanso de 36 horas após o plantão. Nos casos de setores que exigiam presença de colaboradores para funcionamento contínuo a fim de garantir o atendimento ao público, era permitido o regime de doze horas consecutivas de trabalho e 36 horas de descanso (para o turno da noite, respeitada a jornada de trabalho contratual dos empregados.

A categoria médica cuja jornada semanal era de 24 horas, possuía jornadas de trabalho de quatro, seis ou oito horas diárias, observada a carga horária contratual. Os trabalhadores podiam também optar por regime de plantões de doze horas consecutivas de trabalho e 36 horas de descanso tanto com início no turno noturno quanto diurno. Esta escala tinha por objetivo manter o funcionamento contínuo de serviços para garantir o atendimento ao público. Também poderiam optar por escala mista, nas quais cumpriam jornadas diárias correntes alternadas com plantões. As escalas variavam da seguinte foram: escalas de dois dias com seis horas de serviço e um plantão de doze horas, de três dias de oito horas, dois dias com plantões de doze horas, seis dias com jornada de quatro horas, ou quatro dias com seis horas de jornada.

Instrumentos

Utilizamos um questionário para coleta de dados junto aos colaboradores, bem como de entrevista semiestruturada com gestores de um hospital universitário. Também foram analisados relatórios de absenteísmo, contendo índices de afastamentos para tratamentos de saúde, de segurança do trabalhador, contendo dados de afastamentos por acidentes de trabalho e relatórios referentes às entrevistas de desligamento contendo os principais motivos de demissão.

O questionário era composto por treze questões, abordando o perfil demográfico (idade, sexo, profissão, estado civil e quantidade de filhos), questões objetivas sobre prática de atividade física, quantidade de horas de sono, vínculo empregatício único ou múltiplo, se o colaborador apenas trabalhava ou se era também estudante, carga horária de trabalho e escala atual e sete questões abertas sobre quantidade e qualidade do tempo disponível além da jornada de trabalho para atividades pessoais, os efeitos da alteração das escalas observados na rotina, na saúde e no convívio social, os motivos informados pelo empregador para alterações de escala e a flexibilidade do gestor em relação à possibilidade de adequação da escala com as necessidades pessoais.

O roteiro de entrevista continha oito perguntas abordando os requisitos utilizados para elaboração das escalas de trabalho, assim como a metodologia adotada pelo hospital em sua confecção, a frequência com que costumam ser alteradas, a participação e envolvimento dos colaboradores no processo de desenvolvimento das escalas, a percepção dos gestores quanto aos impactos dela na qualidade de vida e consequentemente na capacidade produtiva dos empregados.

Procedimentos de coleta em campo e análise de dados

O levantamento de dados ocorreu em duas frentes, com colaboradores e gestores responsáveis pela confecção das escalas de trabalho, a fim de analisar a influência da variação da escala de trabalho na rotina e no rendimento profissional dos funcionários a partir de um levantamento mais amplo do contexto organizacional.

Foram aplicados 30 questionários para colaboradores, distribuídos de forma a abranger diferentes setores, cargos, cargas horárias e escalas. Desses, 28 questionários foram respondidos. Também realizamos entrevista com roteiro semiestruturado com dois gestores, responsáveis pela confecção de escalas, sendo um deles do quadro administrativo do hospital e o outro gestor do quadro assistencial. As entrevistas tiveram seus áudios gravados e transcritos para posterior análise.

Os dados das questões abertas dos questionários e as entrevistas foram analisados por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2004). Segundo Rocha e Deusdará (2005), este método seria a garantia de resultados mais precisos para pesquisas dentro do escopo que propusemos no presente estudo.

Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa não foi submetido a Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que a instituição à qual os autores estavam vinculados quando da realização do estudo não havia ainda constituído tal colegiado. Entretanto, todos os participantes foram informados sobre o objeto e os objetivos da pesquisa, bem como assinaram termo de participação livre e esclarecida em observação aos aspectos éticos para pesquisas com seres humanos. A instituição concordou com a realização da investigação e obtivemos a anuência para a coleta de dados junto aos gestores do hospital.

Resultados e discussão

Dividimos a apresentação dos dados e a análise dos resultados a seguir em duas seções a fim de facilitar a discussão e evidenciar que tanto colaboradores como gestores percebem diversos fatores incidentes sobre o equilíbrio entre vida profissional e trabalho e o rendimento no trabalho.

A percepção dos colaboradores

O questionário aplicado aos colaboradores teve a intenção de investigar como a escala de trabalho repercute na rotina, no rendimento profissional e na vida pessoal. Assim, desenvolvemos questões acerca da percepção dos colaboradores a respeito de mudanças na escala, efeitos destas na saúde, nas atividades cotidianas pessoais e no convívio social, bem como a percepção em relação à escala de trabalho.

Quando perguntados sobre a qualidade e quantidade do tempo disponível para as demais atividades do dia além do trabalho, 46% dos participantes avaliaram como ruim, 29% como boa e 25% como razoável. Dentre as justificativas quanto à classificação ruim em relação à quantidade e qualidade do tempo disponível, colhemos relatos a respeito de falta de tempo para os filhos, para descanso, falta de tempo para viagens e para realização de outras tarefas cotidianas e de lazer. Os participantes relataram queixa em relação à escala atual com a afirmação de que a mesma diminui a qualidade de vida e rendimento profissional uma vez que o trabalhador necessita sair de casa todos os dias e, mesmo para jornadas de curto período, a carga horária de trabalho é somada ao tempo de deslocamento, resultando em longo período de indisponibilidade para outras atividades.

Em relação à quantidade de horas livres para as demais atividades, excluindo-se as horas trabalhadas, 21 dos participantes afirmaram ter disponibilidade de seis a oito horas livres e sete dos colaboradores possuem menos de cinco horas disponíveis para as demais atividades do dia. Dos 28 participantes, apenas dez afirmaram praticar alguma atividade física no tempo livre. A prática de atividade física apresenta não só resultados positivos fisicamente, mas também melhora na saúde mental e psicossocial do indivíduo. Matsudo (2009) cita como efeitos cognitivos e psicossociais benéficos da prática regular de atividades físicas, melhora da autoestima, do autoconceito, do estado de humor, da insônia, das tensões musculares, declínio e retardo das

funções cognitivas, redução de estresse, depressão e ansiedade e incremento na socialização, uma vez que estas atividades são desenvolvidas em sua maioria em áreas de lazer, como parques, praças ou interação com grupos de pessoas como academias. Considerando as questões acima sobre qualidade e disponibilidade do tempo além da jornada de trabalho, percebeu-se que o fator social foi predominante para indicar a satisfação pessoal, tanto para percepções positivas quanto negativas. Ao relacionar as respostas dos participantes com a carga horária semanal de trabalhos destes, percebe-se que não é a quantidade de horas o fator principal da insatisfação, e sim em como as horas de trabalho estão distribuídas pelas escalas de forma a permitir que o tempo restante do dia seja melhor aproveitado.

Quanto aos efeitos percebidos na rotina, cinco dos participantes relataram que dependendo da mudança, ela favorece a disponibilidade de tempo para demais tarefas do dia-a-dia. Catorze participantes (50%) afirmaram que os efeitos da mudança na escala são negativos, evidenciando o transtorno quanto às programações pessoais, imprevistos com ônibus, conflitos de horários, atividade doméstica e tempo para os filhos. Quanto aos efeitos percebidos na saúde, quando alterada a escala de trabalho, somente fatores negativos foram descritos pelos colaboradores. Nenhum participante citou possíveis melhoras na saúde frente à mudança na escala. Alteração no sono, cansaço físico e mental, aumento de tensão, ansiedade, estresse, mau humor, irritação, gripe e baixa imunidade foram os fatores relatados pelos participantes. Tais queixas correspondem ao descrito por Fernandes (2006) como irritabilidade, cansaço, sonolência, alterações de humor, lentidão de raciocínio, desatenção e comprometimento da criatividade, consequentes de privação e alterações do sono relacionados com mudanças frequentes de turno.

Os efeitos da alteração de escala no convívio social do colaborador foram classificados como negativos por vinte dos participantes. Dos participantes, três afirmaram não sofrer alteração e cinco colaboradores não opinaram. Nenhum participante destacou efeitos positivos. O convívio social foi um tema abordado pelos participantes em diversos relatos. Tal fato sugere o grau de importância deste aspecto para os colaboradores. O questionário incluiu pergunta direta a respeito destas implicações. O participante P25, por exemplo, enfatizou a necessidade de contratar terceiros para cuidar dos filhos devido à instabilidade na escala de trabalho. Para Dutra (2012), o trabalho afeta a vida pessoal assim como a vida familiar afeta o comportamento do ser humano no trabalho. Logo, entendemos a necessidade de reciprocidade entre demandas pessoais e organizacionais para alcançar resultados desejáveis tanto para colaborador como para a organização.

Outro aspecto que se destacou negativamente foi a interferência novamente na vida social. Alguns participantes afirmaram que as mudanças de escala impedem um planejamento do tempo de forma a programar viagens para visitar familiares, prejudicam a participação em eventos sociais aos fins de semana, além do tempo de adaptação muitas vezes a uma equipe diferente ou desconhecida pelo colaborador. Para o participante P6, existe possibilidade de melhora dependendo da alteração realizada na escala de trabalho.

Outros dos fatores positivos relatados pelos participantes foram a adesão das escalas de plantonista permitindo mais tempo de folga e as mudanças de escala de forma a não causar conflitos com outros compromissos previamente programados. De maneira geral, tanto os fatores positivos como os fatores negativos destacados pelos colaboradores se referiram principalmente às alterações entre escalas de diaristas e de plantonistas, retomando a importância dada pelos funcionários a respeito da necessidade de um tempo bem distribuído de forma a permitir uma melhor rotina de vida, o que, segundo os relatos, seria melhor representado por escalas de plantonistas.

A maioria dos participantes afirmou que o hospital é flexível quanto à alteração da escala de trabalho a pedido do colaborador. Dos 28 participantes, dezesseis afirmaram a flexibilidade, mesmo que pouca, e que negociam suas escalas com os gestores na medida do possível. Quanto aos que afirmaram que é inflexível a mudança de escala conforme solicitado pelo colaborador, eles justificaram que o hospital não permite a escala mais procurada, que é a 12 por 60h. Outros participantes afirmaram que o hospital é imparcial na alteração das escalas, e que eles procuram se adequar a elas. A partir dos relatos, percebemos que os colaboradores têm ciência da dificuldade de se atender demandas particulares na confecção das escalas, mas que consideram a inflexibilidade do ponto de vista da não utilização de uma escala considerada a mais adequada à profissão segundo a percepção deles. P1 afirma que um empregado satisfeito trabalha melhor, mas atender às necessidades individuais de todos é impossível, sugerindo a negociação entre trabalhador e gestor como uma via possível na confecção de escalas.

Quanto à troca de informações entre a gestão e os colaboradores, os participantes foram questionados sobre o motivo da alteração nas suas escalas de trabalho e sete deles afirmaram não saber os motivos das mudanças feitas. Os demais colaboradores justificaram as alterações como necessidades de serviço, necessidades dos setores e de demandas tanto internas como externas. Outras justificativas de motivos para alteração de escala se deram em decorrência de o hospital estar em período de adaptações e adequações, como por exemplo, contratações devido à falta de funcionários nos setores, tornando necessária a constante adaptação das escalas para suprir tais demandas. O participante P23 destaca que as coberturas de férias e as licenças também são pontos importantes na motivação da alteração das escalas. Percebeu-se um nível de compreensão maior por parte dos colaboradores informados dos motivos das mudanças nas escalas em relação aos que afirmaram desconhecer tais justificativas. O participante P11, por desconhecer os motivos das alterações, relata que elas têm por finalidade prejudicar sua rotina tirando seus finais de semana. Conforme citado anteriormente, a comunicação se torna essencial para apresentar aos colaboradores sua importância dentro da organização e buscar a cooperação e a compreensão dos empregados frente às demandas coletivas para o alcance dos objetivos organizacionais.

Foi solicitado aos participantes, sugestões de melhorias nas escalas. Percebeu-se que os empregados com carga horária de 40 horas semanais, em sua maioria da área administrativa com escalas que não costumam sofrer

alterações, se mostraram satisfeitos com suas escalas, uma vez que houve, por parte das chefias, uma flexibilidade de adequação dos horários de entrada e saída de forma a não prejudicar o serviço e atender as necessidades pessoais. Já os participantes que trabalham com escalas que costumam sofrer alterações, por mais que a carga horária semanal seja menor que os profissionais de 40 horas, sugeriram uma escala que não trabalhasse muitos dias seguidos, com um descanso de pelo menos 36 horas. O participante P14 justifica que na área de saúde é inviável trabalhar todo dia, mesmo só seis horas, pois é um trabalho estressante e cansativo.

A preocupação quanto às interferências das alterações de escala na rotina do indivíduo e a desmotivação devido à má distribuição da jornada de trabalho são condições que podem vir a causar alterações negativas no funcionamento do organismo, tais como estresse, irritação, dores dentre outros fatores que afetam também a produtividade (Carvalho et al., 2011).

A percepção dos gestores

As perguntas direcionadas aos gestores responsáveis por confecção das escalas teve por objetivo levantar dados a fim de relacioná-los ao ponto de vista dos colaboradores. A primeira pergunta feita aos gestores foi a respeito dos pré-requisitos observados na confecção das escalas. Foi destacado o atendimento às necessidades dos usuários da saúde, a legislação do vínculo do empregado e/ou servidor, a jornada de trabalho prevista no contrato e pré-requisitos mais específicos, de acordo com a função, como a cobertura dos finais de semana e feriados, não podendo ultrapassar sete dias corridos de trabalho.

Quanto à metodologia utilizada na confecção das escalas, os gestores destacaram a observância às escalas 12 por 36h noturnas prevista no regulamento de pessoal, para empregados celetistas, escala 12 por 60h para estatutários (tanto diurno quanto noturno), previsto em acordo sindical e grupos de trabalho horizontais diários com jornada de quatro, seis e oito horas. Para os empregados com carga horária de 30 horas semanais, 6 horas diárias de modo a cobrir os finais de semana. Foi perguntada a frequência com que as escalas costumam ser alteradas e os gestores informaram que acontece conforme a necessidade do setor e, raramente, as demandas dos colaboradores. Segundo relatado, as alterações ocorrem em períodos quase que semanais. Complementando a pergunta anterior sobre a frequência da alteração das escalas, foi perguntado para os gestores se os colaboradores têm ciência do porquê das alterações. As respostas foram afirmativas, justificando que eles precisam saber das alterações e que muitas vezes tais mudanças são feitas por solicitações dos próprios trabalhadores, como as trocas de plantão.

Os gestores informaram que a comunicação da alteração das escalas aos empregados é realizada pelo responsável técnico do setor no qual o trabalhador executa suas tarefas e através da disponibilização das escalas mensais em local de circulação dos colaboradores a fim de permitir a visibilidade do planejamento para todos. Questionados a respeito da antecedência com que as alterações são informadas aos empregados, os gestores responderam que é difícil prever, pois mesmo após a escala pronta, no decorrer do mês se fazem

necessários ajustes devido a imprevistos como atestados médicos, impossibilitando uma antecedência que talvez seja desejada pelos colaboradores.

Também questionou-se sobre como os colaboradores lidam com as mudanças na escala. Os gestores relataram resistência por parte dos colaboradores de início, mas que aos poucos se adequam e lidam bem. Acrescentaram que percebem a relação entre escala de trabalho, qualidade de vida e produtividade. Como afirma o gestor G2, este é um "desafio a ser vencido devido a outros vínculos legais permitidos, gerando cansaço físico e estresse emocional". Este gestor se referiu a outros vínculos legais pois atualmente no hospital há empregados públicos, servidores públicos da esfera estadual, municipal e federal e colaboradores terceirizados, com cargas horárias, regimes e legislações trabalhistas diferentes, o que contribui com o grau de complexidade ao se confeccionar as escalas de trabalho. Segundo o gestor G1, uma escala de trabalho mais flexível poderia resultar em melhor qualidade de vida e produtividade.

Verificando documentos administrativos do hospital, tais como entrevistas de desligamento, justificativas de afastamento por razões de saúde e relatórios internos, observou-se que os efeitos da alteração das escalas de trabalho apresentaram resultado negativo na rotina, na saúde e na vida social do colaborador. Quanto à rotina, as alterações de horários interferem no ritmo biológico do corpo humano afetando o desempenho cognitivo ao longo do dia, influenciando no rendimento e na saúde do trabalhador. Em relação à saúde, os colaboradores relataram vários problemas como cansaço, estresse, sono e vários outros fatores que também interferem no rendimento profissional. Conforme dados do hospital, o índice de afastamentos médicos foi bem elevado em 2014, com cerca de 60% deles por motivos que podem ser evitados com uma melhor atenção e tempo para cuidar da saúde, além de tais situações ocorrerem, na sua maioria, em finais de semana, o que nos sugere uma possível fuga devido à insatisfação com a escala de trabalho. A maior parte dos acidentes de trabalho (74%) nesse período foram provocados por atos inseguros, quais sejam, falta de atenção, negligência e imprudência, o que poderia ser evitado com escalas de trabalho que propiciassem tempo de descanso adequado e maior motivação dos membros das equipes.

Considerações finais

Os Hospitais Universitários Federais são considerados importantes centros de formação de recursos humanos na área da saúde, de prestação de serviços à população e campo de pesquisas. Muitos deles são centros de referência de média e alta complexidade para o Sistema Único de Saúde. Infelizmente, uma instituição de saúde nem sempre consegue promover um contexto saudável para seus colaboradores.

Observamos nos relatos dos participantes da pesquisa os impactos das mudanças de escala de trabalho na rotina de vida e no rendimento profissional. Trabalhadores administrativos, mesmo possuindo a maior carga horária dentre os participantes (40 horas semanais), encontram-se mais satisfeitos

e motivados do que os demais, devido principalmente a estabilidade da escala, geralmente escalas fixas diaristas, e possibilidade de acordo do horário de trabalho atendendo por vezes necessidade pessoais, como por exemplo, conciliar início do expediente com horário de entrada do filho na creche, ou horário de menor trânsito.

Em sua maioria, os desdobramentos relatados foram negativos para trabalhadores assistenciais e médicos, que afirmaram buscar uma escala flexível e que permita atender, quando possível, necessidades pessoais. Por outro lado, os trabalhadores relatam que gostariam que ela também fosse estável de modo que permitisse uma administração do tempo e planejamento da rotina de vida fora do ambiente laboral. Assim, propomos que a escala de trabalho precisa não apenas ser elaborada de forma a garantir sua legalidade, mas também considerando as necessidades pessoais e o funcionamento do hospital. Tal adequação vinda da negociação com os gestores permitiria ao trabalhador planejamento de suas atividades pessoais, convívio social e tempo para lazer, o que potencialmente incidiria positivamente no grau de motivação e, consequentemente, aumento da produtividade, menor rotatividade e índice de afastamentos e acidentes de trabalho.

Colhemos relatos de satisfação com as oportunidades de troca de plantões ofertadas pelos gestores, o que possibilita o atendimento de algumas necessidades pessoais dificultadas pela adoção de escalas. Contudo, o principal relato negativo à não adoção de escalas por plantões mais extensos aponta para a distribuição diária da carga de trabalho, com complementações de carga horária aos finais de semana, demandando um deslocamento diário e dificuldade de adequação a outras atividades pessoais ou acúmulo de vínculos empregatícios permitidos pela legislação vigente para profissionais da área de saúde. A possibilidade de implantação da escala solicitada pelos trabalhadores estava em estudo pelos gestores no período de coleta de dados desta investigação e seria adotada definitivamente caso houvessem melhoras tanto para os usuários do hospital quanto para os trabalhadores, que seriam horários excepcionais de doze horas de trabalho.

Entendemos que a presente pesquisa está limitada pelo contexto do ambiente de trabalho e pelas características das equipes investigadas, o que dificulta generalizações para outros locais e equipes. Futuras pesquisas nesta instituição poderiam ter um corte longitudinal e acompanhar a produtividade, o absenteísmo, os afastamentos e desligamentos nos próximos anos e cruzar tais dados com os resultados de pesquisas de clima organizacional e nível de satisfação dos funcionários após a implantação dos novos programas a serem executados, incluindo melhorias nas escalas de trabalho. Também sugerimos investigações similares em outras instituições a fim de verificar possíveis cenários similares em outros hospitais com perfil compatível com o estudado. ■

REFERÊNCIAS

Antunes, L. C. (2009). *Aspectos cronobiológicos do trabalho de turno.* (Dissertação de Mestrado em Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Barbosa, J. D., & Teixeira, R. M. (2003). *Gestão estratégica nas empresas de pequeno e médio porte*. Cad. Pesq. Adm., 10(3), 31-42.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. (2014a). *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.* Acesso em: 18 abr. 2014.

Brasil. (2014b). *Decreto-lei nº 5.452*, de 1º de maio de 1943: Consolidação das Leis Trabalhistas. Disponível em: <*http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm*>. Acesso em: 18 abr. 2014.

Brasil. (2014c). *Resolução 217 A (III)* da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <*http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm*>. Acesso em 18 abr. 2014.

Campos, C. V. D. A., & Malik, A. M. (2008). *Satisfação no trabalho e rotatividade dos médicos do Programa de Saúde da Família.* Revista de Administração Pública, 42(2), 347-368.

Carvalho, A.V.; Nascimento, L.P.; Serafim, O.C.G. (2012). *Administração de Recursos Humanos.* Vol. 2. Cengage Learning: São Paulo.

Duarte, R. (2002). *Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, 115.

Dutra, J.S.; Fleury, M.T.L.; Ruas, R. (2012). *Competências: Conceitos, Métodos e Experiências.* São Paulo: Atlas.

Fernandes, R.M.F. (2006). *O sono normal.* Medicina – Ribeirão Preto, 39(2), p. 157-168.

Leite, D. F., do Nascimento, D. D. G., & de Campos Oliveira, M. A. (2014). *Qualidade de vida no trabalho de profissionais do NASF no município de São Paulo.* Physis-Revista de Saúde Coletiva, 24(2), 507-525.

Limongi-França, A.C. (2010). *Qualidade de Vida no Trabalho – QVT: Conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Atlas.

Matsudo, S.M.M. (2009). *Envelhecimento, atividade física e saúde*. BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso), 47, p. 76-79.

Monteiro, E. M. A., Diniz, J. L. S., & Limongi-França, A. C. (2015). *O impacto da qualidade de vida no trabalho na produtividade dos trabalhadores das indústrias metalúrgicas do Estado do Pará.* Anuario da Facultade de Ciencias do Traballo da Universidade da Coruña, (6), 15-33.

Neves, V. F., Oliveira, Á. D. F., & Alves, P. C. (2014). *Síndrome de burnout: impacto da satisfação no trabalho e da percepção de suporte organizacional.* Psico (Porto Alegre), 45(1), 45-54.

Rocha, D.; Deusdará, B. (2005) *Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória.* Alea, 7(2), p. 305-322.

Schermerhorn, J.R.; Hunt, J.G.; Osborn, R.N. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional.* Porto Alegre: Bookman.

Scopinho, R. A. (2000). *Qualidade total, saúde e trabalho: uma análise em empresas sucroalcooleiras paulistas.* Revista de Administração Contemporânea, 4(1), 93-112. *https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552000000100006*

Zanardi, E. (2016). *Qualidade de vida no trabalho e comprometimento organizacional em uma empresa do setor varejista* (Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

ENTRE RUPTURAS E FRAGMENTAÇÕES: AS TRAJETÓRIAS LABORAIS DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Lucas Schweitzer[1], Suzana da Rosa Tolfo[2]

Introdução

Nas últimas décadas do século XX, constatou-se um aumento significativo das formas flexíveis e precárias de emprego no país, inseridas em um contexto de crises econômicas que afetaram significativamente os modos de trabalhar na contemporaneidade (Coutinho & Silva, 2011). Esses fenômenos se configuram como problemas na sociedade brasileira, relacionados com as desigualdades estruturais, que perpetuam contraditoriamente a acumulação de renda e a pobreza e produzem situações de violação de direitos, insegurança e instabilidade (Barros & Pinto, 2006; Costa, 2010).

No Brasil, o mercado de trabalho caracteriza-se pela heterogeneidade. O emprego formal nunca foi generalizável para a maioria da população e sempre ocorreu par e passo com outras formas de trabalho informal (Coutinho, Borges, Graf & Silva, 2013). As consequências desta realidade são diversas, como limitações para planejar uma carreira, que perde seu sentido original ao sujeito defrontar-se com dificuldades de pertencer a uma única categoria laboral ou ao identificar-se que uma parcela da população não encontra o dia a dia garantido dignamente (Barros & Pinto, 2006).

[1] Psicólogo pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *lucass.schweitzer@gmail.com*

[2] Professora do Departamento de Psicologia da UFSC. Psicóloga pela UFSC, mestrado em Administração pela UFSC e doutorado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *srtolfo14@gmail.com*

Esta pesquisa visou investigar as trajetórias laborais de pessoas em situação de rua, grupo populacional que apresenta vulnerabilidade social, por vezes, devido a alterações no mundo do trabalho e para quem o trabalho configura-se como meio de reinserção social e profissional (Schmitt & Schweitzer, 2017). Apesar de comumente desenvolverem atividades informais, as pessoas em situação de rua são consideradas "improdutivas", "inúteis" e "preguiçosas" (Mattos & Ferreira, 2004). Sobre eles recai um paradigma de vagabundagem, que revela um preconceito existente na sociedade e faz com que se ignore vidas de lutas, perdas e rupturas, desespero e solidão (Rosa, 2005).

Estudos realizados com pessoas em situação de rua evidenciam que se trata de uma população marcada por uma falta de reconhecimento na realidade social, ou seja, com uma condição de existência que se relaciona à exclusão social (Barros, 2015). As pessoas em situação de rua estão entre as mais marginalizadas da sociedade: vivem expostas a condições de vida precárias, com dificuldade de acesso a direitos básicos, como habitação, alimentação, trabalho, higiene e saúde. Dentre esses sujeitos, encontram-se diferenças significativas em função das trajetórias individuais, incluindo heterogeneidade em relação aos motivos para a vida na rua, tempo de permanência na rua, vínculos familiares rompidos ou fragilizados e estratégias de sobrevivência (Aguiar & Iriart, 2012; Barata, Carneiro Júnior, Ribeiro & Silveira, 2015).

Quanto às trajetórias laborais, elas consistem na apreensão da dimensão temporal e identitária da vida de trabalho das pessoas (Coutinho, 2009), incluindo nesta investigação o passado, o presente e o futuro. O passado remete à inserção no mundo do trabalho, incluindo desde as possibilidades ou não de escolarização e de formação profissional, até as diferentes experiências profissionais anteriores. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo compreender as trajetórias laborais de pessoas em situação de rua da região da Grande Florianópolis, com foco na dimensão temporal do passado e do presente da vida dos sujeitos. Há diferentes termos utilizados pelos autores para se referir ao fenômeno, tais como "trajetórias ocupacionais" e "trajetórias profissionais". Optou-se por "trajetórias laborais" por abarcar amplamente a dimensão do trabalho: os trabalhos remunerados, não-remunerados, domésticos e as profissões (Ornellas, 2015).

Método

Este estudo pode ser definido como exploratório e qualitativo. Na pesquisa qualitativa de base construcionista social focaliza-se a explicação dos processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo no qual vivem (Spink & Menegon, 2004). Quanto ao seu delineamento, pode ser entendida com um estudo de multicasos, com a análise profunda de um ou poucos objetos, com vistas ao amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2002).

Os participantes desta pesquisa foram três trabalhadores informais em situação de rua (Tabela 1) escolhidos deliberadamente:

TABELA 1
Caracterização dos participantes

Nome	Idade	Escolaridade	Tempo na rua	Trabalho informal
Guilherme	37	Até 8ª série	5 anos	Vendedor de pirulito, flanelinha
José	35	Até 5ª série	10 anos	Catador de material reciclável, segurança
Matheus	21	Até 5ª série	3 meses	Flanelinha, catador de material reciclável, carregador/ chapa

O principal meio para o levantamento de informações neste estudo foi a entrevista semiestruturada, utilizando-se de um roteiro para nortear o processo de interação. Em cada entrevista, foi elaborada uma "Linha da Vida Laboral", inspirada na técnica do "Gráfico da Vida Profissional" (Soares, 2002). Esse procedimento consistiu em apresentar uma folha com uma linha na horizontal, na qual o sujeito fez a representação de maneira gráfica das suas vivências laborais até o momento presente.

Quanto ao procedimento de coleta de informações, o pesquisador abordou o participante, explicou o tema e a finalidade da pesquisa e, diante do seu aceite, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o/a participante. Foram cumpridos os preceitos éticos em conformidade com a Resolução CNS/MS 466/2012. Destaca-se que a autorização para a realização da presente pesquisa foi obtida a partir da submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH – UFSC).

A coleta de dados foi realizada na sede ou em espaços próximos a um Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro Pop), definidos a critério de cada participante. O Centro Pop foi escolhido por se constituir em uma política pública específica para a população de rua, considerada um "ponto de encontro" com tais pessoas. Para a análise das informações, foi realizada a análise qualitativa, relacionando os resultados com o objetivo de pesquisa. Para a análise das informações, foi focalizada a compreensão dos processos pelos quais as pessoas produzem sentidos sobre o mundo, com atenção especial aos fatores históricos e culturais que permeiam o cotidiano de vida dos participantes em suas trajetórias laborais (Spink & Frezza, 2004).

Resultados

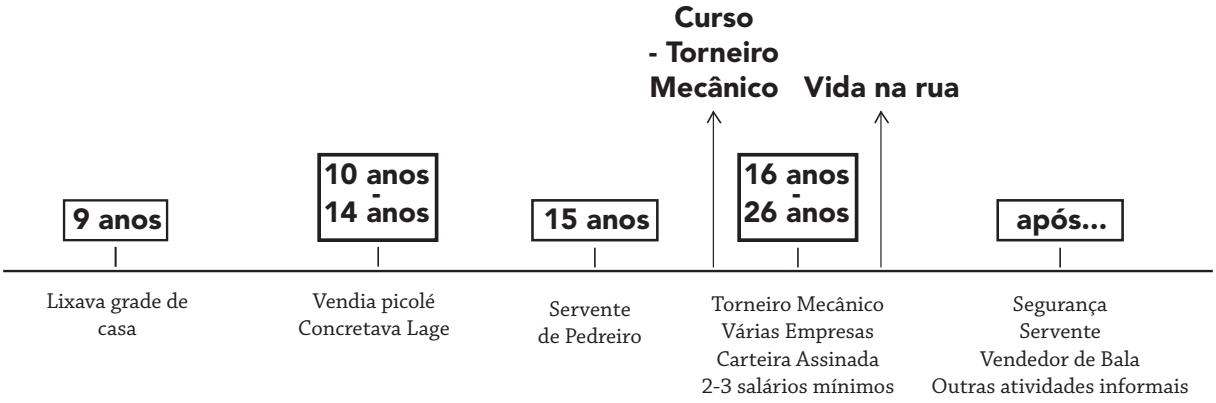
Em sequência são apresentadas as histórias de vida e de trabalho dos participantes. (Todos os nomes citados ao longo do texto são fictícios):

Guilherme

Guilherme tem 37 anos, é solteiro, está em situação de rua há cerca de cinco anos e é natural do Estado do Paraná. Possui o ensino fundamental

completo e alguns cursos de qualificação, tais como o de torneiro mecânico. Não costuma se deslocar para outras cidades e vive nas proximidades do Centro Pop. No que se refere a sua trajetória laboral (Figura 1), Guilherme declara ser um "torneiro mecânico profissional", que esta é sua profissão, ainda que não a desenvolva há muito tempo. Assegura saber trabalhar como carpinteiro, marceneiro, entre outros, realizando qualquer atividade que seja dentro da lei. Cita com orgulho não ter passagem pela polícia e agir dentro das leis vigentes.

FIGURA 1
Trajetória laboral de Guilherme



Guilherme descreve que sua vida laboral iniciou aos nove anos, quando "lixava grade de casas". Realizava essa atividade por falta de condições financeiras na família. Depois disso, passou a vender picolés e, por volta dos 11 anos: "já estava começando a trabalhar como servente". Fez isso até os 16 anos de idade, quando concluiu seu curso de torneiro mecânico. Com o curso, trabalhou em vários locais por 10 anos, sempre com carteira assinada. Segundo ele, parou de trabalhar com essa atividade porque "é magro" e repete isso diversas vezes, referindo um preconceito por sua forma física.

Após essas atividades, trabalhou como segurança e como servente em algumas ocasiões, sempre com vínculos informais de trabalho. Cabe destacar que, quando começou a viver na rua, estava sem trabalho e não conseguiu reinserção. Atualmente trabalha como vendedor de pirulitos em semáforos.

José

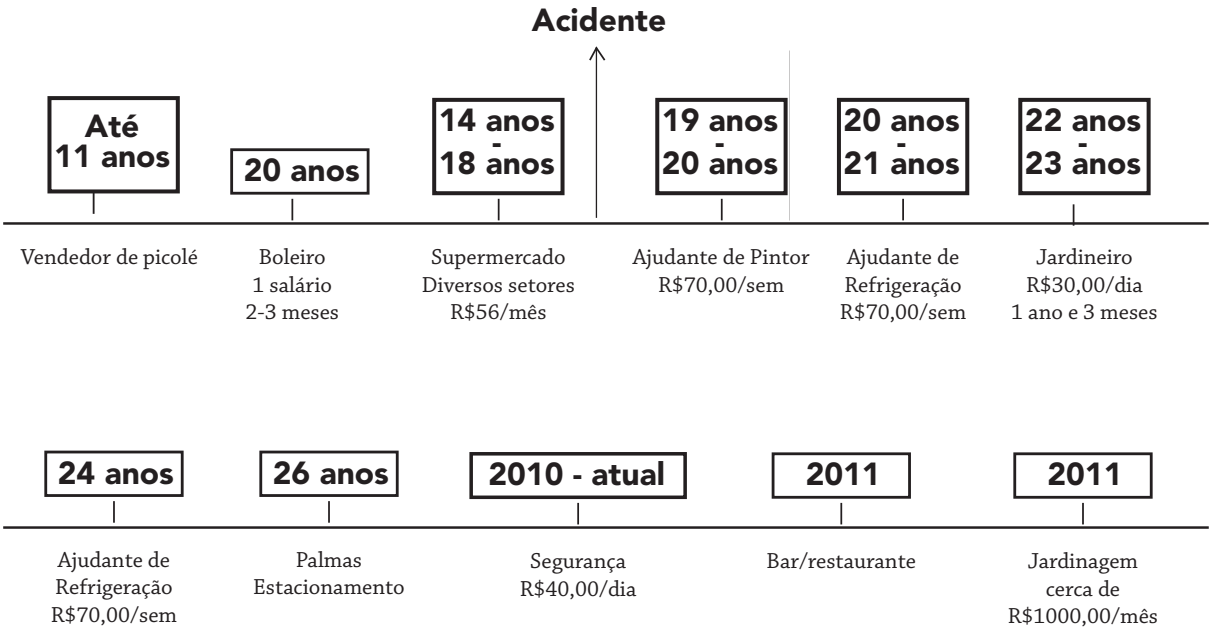
José tem 35 anos, é solteiro, não tem filhos e é natural de Florianópolis. Está em situação de rua há cerca de 10 anos e vive na região próxima ao Centro Pop. Costuma se manter sempre nesta região e conviver com pessoas em situação de rua no Centro Pop. Sua primeira experiência laboral aconteceu por volta dos 10 anos de idade, vendendo picolés. Utilizava o dinheiro conquistado para comprar produtos, tais como brinquedos e materiais escolares que sua mãe não poderia comprar, além de ajudar nas despesas da

casa. Parou de realizar essa atividade quando conseguiu um trabalho como catador de bolinhas de tênis, por volta dos 12 anos. Ficou por três meses nesse trabalho e saiu "porque quis". Após isso, começou a trabalhar em um supermercado, aos 14 anos, onde permaneceu por 4 anos - experiência laboral mais extensa de sua história.

Em 1998, sofreu um acidente de bicicleta[a]. Depois deste momento, cita vários vínculos de trabalho sem relatar maiores detalhes, tais como ajudante de pintor, ajudante de refrigeração, segurança, jardineiro, ajudante de cozinha, entre outros. A maior parte dos vínculos foi durante um curto período de tempo e sem carteira de trabalho assinada. José não soube precisar a idade na qual realizou algumas atividades, bem como a data de início da sua vida na rua em sua trajetória laboral. Por esse motivo, em alguns momentos são expressas as idades e, em outras, as datas, na Figura 2.

Relata que, recentemente, conseguiu trabalhos "fixos"[b] como segurança em dois estacionamentos, em uma padaria e em uma floricultura, onde ficou por cerca de dois meses. Foi demitido por descumprir regras impostas pelos "patrões", tais como não pedir adiantamentos salariais. Atualmente, José tem a catação de material reciclável como principal atividade desenvolvida e sempre que consegue realizar atividades como segurança. Na figura a seguir, pode-se observar a trajetória descrita:

FIGURA 2
Trajetória laboral de José



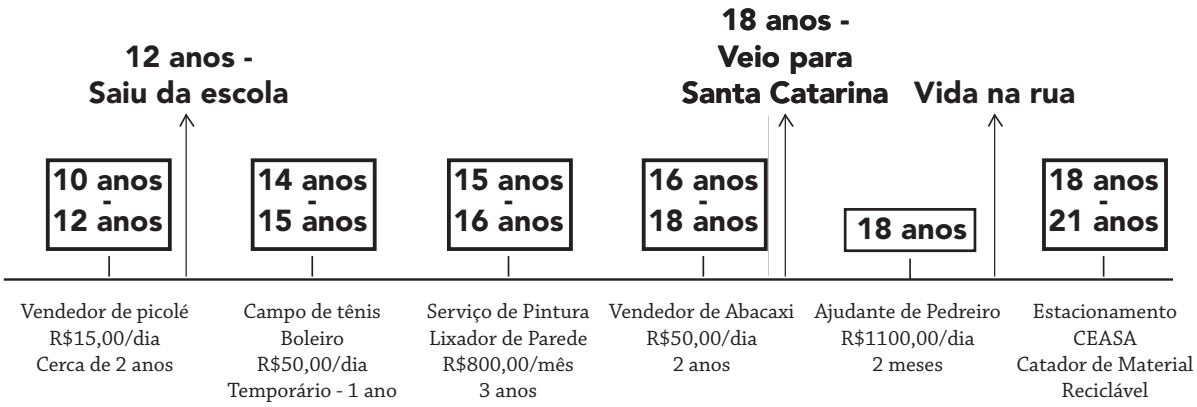
[a] O participante não explica outras decorrências deste acidente para sua vida, apenas citando-o.

[b] Ainda que sem vínculo empregatício.

Matheus

Matheus é solteiro, tem 21 anos de idade, não possui filhos e estudou até a quinta série do ensino fundamental. Sobre sua saída da escola, explica: "comecei a matar aula. Reprovei, daí saí da escola. Depois eu voltei de novo, no outro ano seguinte, comecei a estudar e parei com 14, na quinta série". Atribui como motivo para isso o fato de ter conhecido a droga aos 10 anos, quando fumava maconha. Está em situação de rua há três meses, porém já esteve na rua em outras ocasiões. Não mantém vínculos com sua família e se define como um peregrino, que sempre se desloca de uma cidade a outra sem lugar fixo. A trajetória laboral de Matheus (Figura 3) é marcada pelo início precoce das atividades laborais e pela predominância de vínculos informais de trabalho:

FIGURA 3
Trajetória laboral de Matheus



Matheus teve seu primeiro trabalho aos 10 anos de idade vendendo picolés no Paraná, o que fez durante cerca de dois anos. Começou a trabalhar porque sua "família não era muito bem de dinheiro". Naquela época ganhava cerca de R$15,00 por dia, dinheiro que gastava comprando "figurinha, comprava doce, essas coisas de criança né". Por volta dos 14 anos, trabalhou em um campo de tênis como boleiro, o que desenvolveu por um ano. Aos 15 anos, trabalhou no ramo da pintura, lixando paredes.

Aos 16 anos, passou a vender abacaxi e, aos 18 anos, parou de desenvolver essa atividade, pois veio para Santa Catarina e conseguiu seu primeiro trabalho com carteira assinada, como ajudante de pedreiro. Depois disso, Matheus conta: "aí comecei essa vida que to levando, que nem um maluco, cada dia to em um serviço, to inventando coisa para trabalhar". A partir daí, desenvolveu várias atividades, tais como cuidar de estacionamento, carregador no CEASA (Central de Abastecimento) e catador de latinhas.

Discussão

Como pode ser observado na apresentação de resultados, todos os participantes realizam atividades laborais, seja diariamente ou de forma eventual. Isso indica que viver na rua, contrariando o imaginário social, não significa viver completamente sem dinheiro ou trabalho. Ao contrário desse pressuposto, entende-se que há uma ruptura com as formas sociais geralmente aceitas de sobrevivência, no qual o trabalho, especialmente sob a forma do emprego, é provedor da moradia, alimentação e para suprir as demais necessidades básicas (Aguiar & Iriart, 2012; Ghirardi, Lopes, Barros & Galvani, 2005).

Destaca-se que os participantes não possuem constância em relação a comparecer ao trabalho e não mantêm vínculo contratual na forma de emprego. O emprego, nestas histórias, é "substituído" por outras formas de trabalho informal que garante o necessário para a sobrevivência imediata (Aguiar & Iriart, 2012; Ghirardi et al., 2005;). Em geral, o início das trajetórias laborais se dá em idade precoce, Guilherme aos 9 anos, José aos 11 anos e Matheus aos 10 anos de idade, ou seja, começaram a trabalhar ainda na infância. Essa realidade de inserção precoce na vida laboral é citada por Rosa (2005) que, em uma pesquisa sobre o trabalho das pessoas em situação de rua, também entrevistou sujeitos que começaram a trabalhar antes da vida adulta. Destaca-se que a inserção do trabalho infantil na vida dos sujeitos indica uma violação de direitos, implicando em efeitos discriminatórios e no menor acesso a aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento (Alberto, 2002; Oliveira & Robazzi, 2001).

Diante do início da vida laboral, acabaram se afastando da escola, ainda no ensino fundamental. Relatam que a primeira experiência laboral esteve relacionada a um contexto familiar de poucos recursos e a necessidade de trabalhar para auxiliar financeiramente os familiares. Sobre isso, Oliveira e Robazzi (2001) apontam que a necessidade ou a vontade de ganhar o próprio dinheiro por meio do trabalho ainda na infância ou na adolescência normalmente se relaciona à possibilidade de complementar a renda familiar e suprir as próprias necessidades ou desejos.

Os participantes têm o ensino fundamental incompleto como escolaridade e relatam a impossibilidade de conciliar estudo e trabalho no início do seu histórico laboral, pois encontraram dificuldades para conseguir permanecer na escola. Isso também foi encontrado na pesquisa de Rosa (2005), ao constatar que a interrupção dos estudos geralmente se relaciona à necessidade de conseguir recursos para a sobrevivência, suprindo desempregos dos adultos da família. Os entrevistados acabam largando os estudos para trabalhar e colaborar com as despesas da casa. Em alguns casos, a saída da escola esteve associada à falta de interesse na continuidade dos estudos, à repetência ou ao uso de drogas.

Nota-se que as funções desempenhadas desde o início das trajetórias são condizentes com baixa escolaridade que, somada à precária qualificação profissional, auxiliam para que a fragmentação e a segmentação sejam constantes

(Rosa, 2005). A inserção precoce no mercado de trabalho e a impossibilidade de escolarização se relacionam às histórias em que há a aceitação de qualquer trabalho que apareça e seja capaz de produzir renda, de modo que passaram a maior parte da vida "em qualquer coisa". Isso pode estar associado ao próprio mercado de trabalho nos moldes capitalista, em que nem todos são qualificados e considerados capazes para se adequar às exigências do mercado formal de trabalho (Barros, 2015).

Nos casos estudados, encontram-se trajetórias laborais que foram se adaptando às circunstâncias da vida, com diversidade de ocupações informais. A precarização dos vínculos de trabalho se acentuou com o passar do tempo, a ponto da maioria dos participantes não mais vislumbrar a possibilidade de um emprego com o passar dos anos. Ainda que o desejo persista, parecem desistir de uma inserção nos moldes mais tradicionais, a partir de tentativas sem sucesso. As atividades laborais desenvolvidas antes da vida na rua também apresentavam alta vulnerabilidade ocupacional, com rendas baixas e condições de trabalho insatisfatórias, o que é comum à pesquisa de Escorel (1999). Ficam demonstradas a informalização e fragilização de vínculos com o mercado de trabalho que se acentua com o passar dos anos, especialmente com o início da situação de rua. Durante a confecção da linha da vida laboral, alguns participantes sequer conseguiram informar períodos nos quais desenvolveram as atividades laborais. Como exemplo, cita-se a história de José, com instabilidades, ausência de linearidade e de permanência, em um constante "nomadismo ocupacional" (Escorel, 1999, p. 185).

Observa-se uma sucessão de atividades sem relações entre si e sem identificação com as ocupações desenvolvidas. Com a situação de rua, passam a ter relações mais fragilizadas e instáveis com o mercado de trabalho. As trajetórias tornam-se cada vez mais fragmentadas devido à rotatividade nas ocupações, com instabilidade constante. Apresenta-se um trabalho precarizado, eventual e de tempo parcial - contramão do trabalho identificado, validado socialmente e historicizado em uma carteira profissional, que identificaria o trabalhador nominalmente e asseguraria direitos e deveres.

Em linhas gerais, pode-se perceber que os participantes não conseguiram integrar-se de forma eficaz ao mundo do trabalho formal e passaram a procurar por outros meios de sobrevivência na informalidade. Este dado se relaciona a própria realidade brasileira, em que "parte significativa dos trabalhadores mantém-se à margem da relação empregatícia, nunca tendo tido empregos" (Sato, 2011, p. 236). As pessoas em situação de rua em geral desenvolvem atividades como "biscateiros", "fazendo qualquer coisa", independentemente de solicitação, em troca de dinheiro. As atividades desenvolvidas têm a intermitência como característica principal, o que vai ao encontro de Bursztyn (2000) ao destacar que são atividades que precisam ser buscadas diariamente: "dependendo das circunstâncias, das solicitações ou das oportunidades" (p. 163).

Considerações finais

As trajetórias dos trabalhadores informais em situação de rua demonstraram-se cercadas por trabalho, com inserções precoces no mercado, normalmente ainda na infância ou na adolescência. Encontrou-se uma segmentação na permanência em atividades de trabalho, com trajetórias irregulares, informais, descontínuas, temporárias e precarizadas. Os participantes desenvolvem atividades com alto potencial de substituição, sem necessidade de escolarização formal ou qualificação específica, com nível de rendimentos limitado à sobrevivência – o que é comum aos achados de Rosa (2005).

Trata-se de pessoas com poucos recursos financeiros desde o início da vida, inseridos em contextos de vulnerabilidade social e econômica. Seus vínculos com o trabalho apresentam-se precários e frágeis mesmo antes do início da vida na rua, o que se intensifica quando passam a se utilizar desse espaço para vida e moradia. Na rua, estes vínculos tornam-se completamente informais e com ocupações que ocorrem no próprio contexto da rua, tais como flanelinha, catador de material reciclável, vendedor de pirulitos, segurança e carregador. As duas primeiras são consideradas as atividades típicas de pessoas em situação de rua, mas as demais se constituem em novas estratégias de sobrevivência encontradas por este segmento populacional.

Destaca-se a importância de novas pesquisas sobre o fenômeno aqui estudado a fim de trazer benefícios para a população em situação de rua e para as políticas públicas relacionadas a este segmento populacional, com ações que visem à melhoria das condições de vida e de trabalho da população em situação de rua. As possibilidades de atuação da Psicologia do Trabalho e do campo específico da Orientação Profissional e de Carreira são imensas e necessitam ser contextualizadas para cada realidade, com um olhar qualificado para a singularidade de cada caso e a clareza de que questões amplas e complexas perpassam a história de cada pessoa em situação de rua. ■

REFERÊNCIAS

Aguiar, M. M., & Iriart, J. A. B. (2012). *Significados e práticas de saúde e doença entre a população em situação de rua em Salvador, Bahia, Brasil.* Cadernos de Saúde Pública, 28(1), 115-124.

Alberto, M. F. P. (2002). *Dimensões subjetivas do trabalho precoce de meninos em condição de rua em João Pessoa (PB).* Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Barata, R. B., Carneiro Junior, N., Ribeiro, M. C. S. A., & Silveira, C. (2015). *Desigualdade social em saúde na população em situação de rua na cidade de São Paulo.* Saúde e Sociedade, 24(1), 219-232.

Barros, V. A., & Pinto, J. B. M. (2006). *Trabalho e Criminalidade.* In I.B. Goulart (org.). Temas de Psicologia e Administração. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barros, V. A. (2015) *Exclusão Social e Integração pelo Trabalho.* In P.F. Bendassolli, J. E. Borges-Andrade, J. E. Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações (Orgs). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bursztyn, M. (2000). *No meio da rua – nômades, excluídos e viradores.* Rio de Janeiro: Garamond.

Costa, M. S. (2010). *Trabalho informal: um problema estrutural básico no entendimento das desigualdades na sociedade brasileira.* Cadernos CRH, 23(58), 171-190.

Coutinho, M. C., Borges, R. C., Graf, L. P., & Silva, A. S. (2013). *"Todo dia uma casa diferente": trajetórias, sentidos e cotidianos laborais de diaristas.* Universitas Psychologica, 12(4).

Coutinho, M. C., & Silva, K. S. S. (2011). *El lugar del sujeto en el contexto del trabajo contemporáneo.* In E. Agulló, J. L. Álvaro, A. Garrido, R. Medina & I. Schweiger (Orgs.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp. 209-229). Oviedo, España: Ediuno.

Coutinho, M. C. (2009). *Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação.* Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 12(2), 189-202.

Escorel, S. (1999). *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social.* Rio de Janeiro: Fiocruz.

Ghirardi, M. I. G, Lopes, S. R., Barros, D. D., & Galvani, D. (2005). *Vida na rua e Cooperativismo: transitando pela produção de valores.* Interface comunicação saúde educação, 9(18), 601-610.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas.

Mattos, R. M., & Ferreira, R. F. (2004). *Quem vocês pensam que (elas) são? - Representações sobre as pessoas em situação de rua.* Psicologia & Sociedade, 16(2).

Oliveira, B. R. G., & Robazzi, M. L. C. C. (2001). *O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce.* Revista Latino-Americana de Enfermagem, 9(3), 83-89.

Ornellas, L. P. G. (2015). *"São só dois lados da mesma viagem, o trem que chega é o mesmo trem da partida": trajetórias laborais de brasileiros/as retornados/as da europa ocidental.* Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Rosa, C. M. M. (2005). *Vidas de rua.* São Paulo: Hucitec.

Sato, L. (2011). *Psicologia e trabalho: focalizando as profissões ignoradas.* In B. Medrado, & W. Galindo (Orgs). Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO. (233-249). Recife: ABRAPSO/Ed. Universitária da UFPE.

Schmitt, A. A.; Schweitzer, L. (2017). *População em situação de rua e trabalho: relatório de experiência.* Estudos Contemporâneos da Subjetividade, 7(1), 103-111.

Soares, D. H. P. (2002) *A Escolha Profissional: do jovem ao adulto.* São Paulo: Summus.

Spink, M. J.; Frezza, R. M. (2004) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos: a perspectiva da Psicologia Social.* In: M. J. SPINK (Org.). Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez.

Spink, M. J.; Menegon, V. M. (2004). *A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos.* In: M. J. Spink (Org.). Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez.

Agradecimentos especiais à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e financiamento destinado a esta pesquisa.

RESILIÊNCIA E HISTÓRIA DE VIDA: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA DE EXECUTIVOS

Thaís Cristine Farsen[1], Aline Bogoni Costa[2], Narbal Silva[3]

Introdução

O tema resiliência tem sido recorrentemente abordado em diversos contextos. Artigos em jornais e revistas, palestras, programas de televisão apresentados com grande frequência, têm versado sobre esse tema, atentando, especialmente, para a importância de comportamentos resilientes, como forma de preservar e/ou retomar a saúde psicológica (Farsen, Bogoni Costa & Silva, 2017a).

Em termos históricos, é importante salientar que, anteriormente ao estudo da resiliência nas Ciências Humanas, o campo das Ciências Exatas, em especial a Física, já estudava o fenômeno. A resiliência, a partir da Física, refere-se à capacidade que um material possui de, após uma tensão retornar ao seu estado normal de equilíbrio (Barlach, Limongi-França & Malvezzi, 2008;

[1] Psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como psicóloga clínica e organizacional, é professora na Faculdade SENAC/SC e pesquisadora no Laboratório de Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho – LAPPOT/UFSC. *thais.farsen@gmail.com*

[2] Docente e pesquisadora do curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Pesquisadora no Laboratório de Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho (LAPPOT/UFSC). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Áreas de interesse: trabalho, carreira, orientação profissional. *aline_bogoni@yahoo.com.br*

[3] Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Doutor em Engenharia de Produção (UFSC) e pós-doutor em Psicologia Positiva nas Organizações, no Trabalho e em outros Espaços de Vida, no Programa de Pós-graduação em Psicologia (UFRGS). Coordenador do Laboratório de Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho – LAPPOT/UFSC. *narbal.silva@globo.com*

Martins, 2015; Meneghel, Salanova & Martínez, 2013; Yunes, 2003). Dessa forma, resiliência pressupõe a resistência de um material, que ao sofrer um impacto ou choque com outros materiais não perderia suas propriedades. Lazarus (1993) exemplificou essa propriedade por meio da elasticidade dos metais, falando de um metal resistente à flexão que salta para trás (em vez de quebrar) quando é "estressado". O "saltar para trás" também denota ao significado etimológico da palavra, que deriva do latim *resilo, resilire* ou *resilien*, e significa voltar atrás ou voltar à posição original, demonstrando a sua qualidade de retomar uma forma anterior (Barlach et al., 2008; Martins, 2015; Meneghel et al., 2013).

Essa característica de "voltar à posição original" demonstra que, mesmo após o contato com alguma adversidade, é possível manter-se saudável ou inteiro, ajustando-se positivamente e sendo flexível. A resiliência psicológica, caracterizada pelas estratégias de enfrentamento e adaptação positiva frente a riscos ou adversidades significativas (Masten, 2001), pode ser entendida como uma capacidade humana possível de ser desenvolvida ao longo da vida. A Associação Americana de Psicologia (2009) define resiliência como o processo de adaptação exitosa frente à adversidade, ao trauma, à tragédia, às ameaças ou às fontes significativas de estresse, tais como problemas familiares ou nas relações interpessoais, problemas graves de saúde e situações de estresse relacionados ao trabalho ou a problemas financeiros.

Martins (2015) apresenta a resiliência como sendo "um processo dinâmico de adaptação positiva que envolve crescimento e evolução do indivíduo diante de situações avaliadas como significativamente adversas" (p. 584). Assim, percebe-se que a presença de adversidade é uma condição *sine qua non* para a existência da resiliência e, embora a avaliação do que seja uma situação adversa seja individual e subjetiva, faz-se necessário compreender que o conceito de adversidade (Youssef & Luthans, 2007) refere-se ao aumento da probabilidade de resultados negativos ou a diminuição da probabilidade de resultados positivos.

Mais recentemente, estudos da Psicologia Positiva ampliaram a compreensão do fenômeno. McLarnon e Rothstein (2013), por exemplo, discutem sobre a existência de várias características que distinguem a resiliência dos demais recursos psicológicos ou capacidades positivas, em situações reativas e proativas. De maneira reativa, a resiliência possibilita lidar com o potencial positivo de contratempos, traumas e de eventos negativos promovendo o reconhecimento e a confirmação do impacto de tais eventos. Assim, ela permite que o indivíduo utilize seu tempo, energia e investimento em recursos para se recuperar, na busca de um ponto de equilíbrio. De modo proativo, por sua vez, a resiliência possibilita que a experiência seja transformada em oportunidades de crescimento.

Dessa forma, é possível identificar que a resiliência está relacionada aos mais diversos tipos de adversidades e, também, ao modo de lidar com os eventos positivos, presentes em diferentes contextos e situações. Considerando o cenário contemporâneo, de amplas mudanças, em que as crises econômicas, financeiras e sociais estão presentes, entende-se a

resiliência como uma capacidade fundamental para a manutenção da saúde psicológica (Farsen, 2017).

Neste capítulo objetiva-se discutir o tema resiliência no contexto do trabalho e da construção da carreira. A reflexão sobre o trabalho na contemporaneidade permite identificar que este é um contexto em constante modificação, marcado por intensas mudanças ocasionadas pela ascensão da tecnologia e a reestruturação produtiva, por novas formas de gestão que se traduzem em demandas que solicitam a implicação plena do sujeito com o seu trabalho e impactam na sua subjetividade (Nardi, 2015) entre outras. Para Tonelli (2001), as mudanças no modo de funcionamento do trabalho contemporâneo estão na existência de uma lógica que exige questionamento e reflexividade sobre as ações executadas. Assim, o trabalho passa a ser "um contexto que emerge a partir de diversas crises, notadamente aquelas de cunho social, político, tecnológico e econômico, (...), as quais vêm afetando tanto as estruturas concretas de organização da sociedade, como as dimensões subjetivas" (Coutinho, Krawulski & Soares, 2007, p. 33).

Barlach et al. (2008) consolidaram a compreensão de resiliência argumentando que no contexto do trabalho nas organizações o termo "refere-se à existência – ou à construção - de recursos adaptativos, que permitem preservar a relação saudável entre o ser humano e seu trabalho, principalmente em um ambiente em transformação, permeado por inúmeras formas de rupturas" (p.104). Ao trabalharem com executivos, os autores depreenderam que a resiliência nesse público compreende "os recursos de que dispõem os trabalhadores que ocupam posições de comando nas organizações modernas, para o enfrentamento das tensões e adversidades presentes não apenas em seu campo de trabalho, mas também em outros aspectos de suas vidas (familiar, pessoal e afetiva)" (p. 105).

Comportamentos resilientes possibilitam a transformação de contratempos em oportunidades de crescimento, para além de um ponto de equilíbrio (Bonanno, 2004, 2005; Luthans, 2002), e podem aumentar o desempenho e satisfação no trabalho (Martins, 2015). Além disso, pessoas resilientes são mais flexíveis às diferentes demandas e demonstram maior estabilidade emocional para lidar com situações estressantes (Tugade & Frederickson, 2007). A resiliência no trabalho também favorece a adaptação, o bem-estar, a agilidade e a eficácia no cumprimento de atividades, mesmo em situações de ameaça e crise (Meneghel et al., 2013).

Nesse sentido, a resiliência envolve, além de certo controle pessoal sobre a situação, um determinado reforço para que o ser humano possa lutar por novos resultados pessoais e profissionais, relacionados ao seu trabalho e ao de sua equipe (Barlach et al., 2008). Diante disso, torna-se importante mencionar que a construção das carreiras na contemporaneidade caracteriza-se pela instabilidade, transitoriedade, imprevisibilidade, redefinição frequente de objetivos e superação dos desafios do mercado de empregos. Deixou-se a linearidade e a constância de cerca de 30 anos atrás, em que era comum o trabalhador permanecer no mesmo local de trabalho por muitos anos (Lisboa & Soares, 2017). Assim, a resiliência pode ser entendida como uma capacidade

que auxilia os indivíduos na construção de suas carreiras, por ser um processo marcado por inúmeros desafios. O objetivo deste estudo é apresentar as interfaces entre resiliência e história de vida no processo de desenvolvimento de carreira de executivos.

Método

Com vistas a atingir o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa na qual foi utilizado o método biográfico por meio da análise das histórias de vida. Assim, considerou-se o conceito de Amado (2009) acerca da história de vida, que a caracteriza como o método que visa investigar por meio do relato dos participantes, a interpretação que fazem sob o seu percurso de vida, no qual estão presentes uma diversidade de experiências e sentimentos vividos ao longo do tempo nas mais diversas circunstâncias ou contextos.

Participantes

A amostra da pesquisa foi composta por 5 participantes, todos do sexo masculino, atuantes nos cargos de presidente (2), presidente do conselho consultivo (1), diretor executivo (1), e diretor industrial (1). Todos os participantes da pesquisa eram casados com filhos e idade média de 57,6 anos (idade máxima= 73 anos, idade mínima= 41 anos), sendo 17,4 a média de tempo em que atuavam na função de executivos (tempo máximo= 35 anos, tempo mínimo= 6 anos).

Os executivos convidados a participar foram selecionados de modo intencional, por ocuparem cargos de alta liderança. Respeitando-se o acordo de sigilo das informações e da identidade dos participantes, a identificação foi realizada por meio de uma letra e um número, sendo respectivamente S1, S2, S3, S4 e S5. Cada um deles está vinculado a uma organização específica, exceto para os casos de S2 e S3, que atuam na mesma organização. A Tabela 1 apresenta sinteticamente os dados que caracterizam os participantes.

TABELA 1
Caracterização dos participantes da pesquisa

Sujeito	Organização	Função	Tempo na função	Idade	Escolaridade	Formação acadêmica
S1	X	Diretor Industrial	35	56	Superior	Contabilidade
S2	Y	Presidente Conselho Consultivo	8	73	Técnico	Contabilidade
S3	Y	Presidente	8	41	Superior	Arquitetura
S4	W	Presidente	30	67	Técnico	Técnico em mecânica industrial
S5	Z	Diretor Executivo	6	51	Superior	Engenharia de produção e ciências da computação

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a definição dos participantes a pesquisa passou pelos seguintes procedimentos.

Procedimentos

A pesquisa foi realizada em quatro organizações privadas do setor têxtil de Santa Catarina, referências em seus segmentos no Brasil, além de serem classificadas como grandes empresas.

A coleta das informações de pesquisa foi feita por meio de uma entrevista aberta na qual cada participante foi questionado sobre as situações mais difíceis que enfrentou no decorrer de sua vida, falando de, ao menos, um evento adverso vivenciado em cada fase (infância, adolescência, vida adulta e vida no trabalho), e descrevendo como se deu o processo de superação e enfrentamento dessas situações.

Os relatos de cada participante foram gravados e transcritos integralmente e, após esse procedimento, realizou-se a análise das informações relevantes ao estudo. Para a análise dos dados foi utilizado o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). A análise proposta pela autora é composta por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Dessa forma na pré-análise realizou-se uma leitura "flutuante" dos dados, após isso, na fase de exploração do material, os dados foram classificados de acordo com unidades de registro, agrupando-se as falas em grupos de conteúdos similares a partir de critérios semânticos, sendo que, neste momento, foram estabelecidas as categorias de análise. Assim, por meio do conteúdo das falas dos sujeitos, duas categorias de análise foram criadas. A primeira delas corresponde ao processo de construção da resiliência dos participantes, ao longo do tempo e de acordo com as vivências do sujeito, e a segunda às interfaces desse processo com o desenvolvimento de sua carreira de executivo, demonstra o quanto, ao se tornar uma pessoa resiliente, o participante consegue desenvolver sua carreira de executivo. Essas categorias foram tratadas associando-se os conteúdos das falas e as informações presentes no escopo teórico, que juntos, permitiram o alcance dos objetivos da pesquisa.

Por fim, salienta-se que a realização da pesquisa de mestrado da qual este trabalho se origina seguiu a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sendo aprovado em 20 de junho de 2016, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), da Universidade Federal de Santa Catarina, sob parecer de número 1.599.449.

Resultados e discussão

Processo de construção da resiliência

A concepção da resiliência como um processo construído socialmente foi evidenciada nos resultados obtidos por meio do relato da história de vida dos participantes. Todos eles demonstraram ter aprendido comportamentos resilientes no decorrer de suas histórias. S1, por exemplo, afirma que vivenciar a dificuldade do pai em lidar com uma grande adversidade (a falência do seu

próprio negócio) e sentir na pele os resultados desse acontecimento (preconceito, privação financeira) ensinaram-lhe muito e serviram de exemplo para que ele tivesse na sua vida o propósito de ser diferente, de superar as adversidades de maneira mais positiva.

A resiliência percebida em S1, corrobora com a concepção adotada por Bonanno (2004, 2005), que a considera muito além da ausência de psicopatologia, e sim como uma trajetória de funcionamento de vida saudável, caracterizada pela capacidade de gerar experiências e emoções positivas, a partir de eventos negativos. Por meio dessa perspectiva, o ponto central da resiliência está na possibilidade de olhar para a adversidade como uma oportunidade de crescimento e de desenvolvimento individual e/ou social, o que também é percebido nos relatos feitos por S2.

Em S2, por exemplo, observou-se que sofrer privações e dificuldades na infância o fez assumir responsabilidades muito cedo, iniciando as atividades laborais ainda criança e tendo a necessidade de olhar para essa situação de uma maneira positiva, pensando no que poderia aprender com tal experiência. Conforme o seu relato, os aprendizados obtidos com o enfrentamento positivo das adversidades foram importantes para pautar o seu comportamento no decorrer de toda a sua vida. Além disso, ele salientou que a iniciação precoce no trabalho possibilitou que colhesse bons ensinamentos e se tornasse uma pessoa extremamente dedicada e comprometida com o trabalho e as pessoas. Tal vivência indica que a resiliência é uma capacidade que pode ser aprendida e desenvolvida ao longo da vida, por meio das experiências e relacionamentos estabelecidos ao longo do tempo (Youssef & Luthans, 2007).

Atenta-se para o início precoce da vida laboral de S1, S2 e S5 que, conforme o relato dos participantes, possibilitou o desenvolvimento de comportamentos importantes relacionados à resiliência. Em relação a isso, autores como Libório e Ungar (2010), que estudam a relação entre trabalho infantil e resiliência, argumentam que para algumas crianças que trabalham, quando não existem outras alternativas de valor disponíveis, o desenvolvimento de atividades laborais assegura inúmeros benefícios. Entre eles estão a construção de uma identidade positiva, de relações seguras, de acesso a recursos materiais, tais como dinheiro e abrigo, de coesão social, como a sensação de que eles pertencem a suas famílias e a suas comunidades. Além disso, os autores salientam que a possibilidade de trabalho na infância, em casos como os citados anteriormente, possibilita ao indivíduo a sensação de poder e controle, auxiliando na sua capacidade de efetuar mudanças em seu ambiente físico e social, melhorando a percepção de justiça social, quando entendida como segurança da pessoa e oportunidades de trabalho futuras, de adesão cultural, quando o trabalho é visto como algo valorizado pela comunidade em geral, entre outros.

A capacidade de olhar para a adversidade como algo positivo, confirma a visão de Bonanno (2004, 2005) e também corrobora com a compreensão de Martins (2015). Para Martins (2015) o significado mais atual dado à resiliência leva em consideração os ganhos em crescimento e em aprendizados,

possibilitados pelo enfrentamento de situações adversas. Em S1, entre os aprendizados adquiridos por meio da vivência de incidentes críticos no decorrer de sua vida estão os seguintes: superar as adversidades de maneira positiva, ser flexível e criativo, prever, reinventar-se e assumir responsabilidades, aprendizados que expressam os conceitos de resiliência apresentados por Bonanno (2004, 2005) e Martins (2015).

Além disso, S4 vivenciou incidentes críticos referentes a assaltos, sequestros e naufrágios, eventos extremos e negativos que conforme seu relato, possibilitaram-lhe aprender a se manter calmo e equilibrado, a negociar, ter autocontrole e a utilizar os aprendizados obtidos com o pai. Nessas situações, S4 correu risco concreto de morte e conseguiu lidar positivamente com a situação, recorrendo aos aprendizados anteriores e os adaptando às novas situações. Conforme Masten (2001), essas estratégias de enfrentamento e de adaptação positiva frente a riscos ou adversidades significativas correspondem ao significado de resiliência.

Um dos principais incidentes críticos experimentados por S5 ocorreu dentro do contexto de trabalho, por meio da tomada de consciência acerca do seu desconhecimento em um idioma e da fusão pela qual passou a organização onde atua. O processo de adaptação a uma nova cultura organizacional, a novos processos e novas práticas permitiu o desenvolvimento de competências importantes. Além disso, lidar com a demissão de colegas exigiu que ele utilizasse atitudes e comportamentos aprendidos anteriormente com seus pais e com colegas de trabalho.

A maioria das compreensões sobre resiliência encontradas na literatura referem-se a um processo adaptativo, no qual indivíduo, grupo ou organização utilizam mecanismos positivos para superar e se fortalecer por meio de uma experiência ou evento adverso (Tavares, 2001; Yunes & Szymanski, 2001). Nas falas dos indivíduos pesquisados estes mecanismos aparecem como conviver e respeitar todos os tipos de pessoas, ser flexível e criativo, prever e reinventar-se, ter mais força e coragem, ajudar as pessoas, ter esperança, entre outros. Tais características possibilitaram aos participantes o que Martins (2015) chama de "capacidade de adaptação exitosa e de manutenção do funcionamento positivo a despeito de adversidades ou de exposição a estressores externos" (p. 582).

Além disso, essa forma de enfrentar as adversidades auxiliou a manutenção da saúde e do bem-estar dos executivos pesquisados. Visto que, em seus discursos, eles salientaram que quando não lidam de maneira positiva com as adversidades tendem a somatizar, desenvolvendo os mais diversos tipos de doenças tais como rinites, úlceras, insônia, entre outras. Em seu estudo, Farsen (2017) verificou que somatizações como essas, têm impacto negativo na saúde, qualidade de vida e bem-estar do sujeito, seja no trabalho ou em outros espaços de suas vidas. A capacidade de manter a saúde e o bem-estar, mesmo em momentos difíceis, observada no comportamento dos executivos pesquisados, vai ao encontro da definição integrativa proposta por Farsen, Bogoni Costa e Silva (2017b). Em seu estudo teórico, os autores argumentam que a resiliência no trabalho é um processo de adaptação positiva frente às

adversidades e eventos transformadores positivos, encontrados no contexto de trabalho, que tem o papel central de manter a saúde e promover o bem-estar do trabalhador.

Outro fator observado refere-se aos aprendizados e à avaliação que os executivos fazem de si após o enfrentamento das adversidades. Conforme eles, o enfrentamento positivo às adversidades permitiu que crescessem e se desenvolvessem como pessoas e profissionais. Essa descoberta confirma o que foi construído conceitualmente por Martins (2015), ao definir a resiliência como um processo dinâmico de adaptação, marcado pelo crescimento e evolução do indivíduo.

Além disso, os resultados obtidos corroboram com o argumento de Masten (2001) de que a resiliência é um processo normal e frequente. Posto que todos os executivos entrevistados demonstraram características resilientes, construídas desde a infância, por meio dos seus relacionamentos, e em constante processo de mudança e aperfeiçoamento. Discute-se, ainda, que a resiliência é um processo percebido em nível individual, mas não um traço de personalidade, inato e imutável. Pelo contrário, a resiliência dos executivos foi observada como um processo socialmente construído e dinâmico.

Por fim, demonstra-se que a dinamicidade do processo de resiliência favorece o ser humano nos mais diversos setores de sua vida, nos relacionamentos pessoais, na sua profissão, no seu trabalho, e acima de tudo no processo de desenvolvimento das suas carreiras, como se apresenta a seguir.

Interfaces com o processo de desenvolvimento da carreira

No que se refere ao processo de desenvolvimento da resiliência e da carreira dos cinco executivos pesquisados, verificou-se que quatro iniciaram suas carreiras em trabalhos operacionais como pintor, entregador etc. A inserção no trabalho também se deu de forma muito precoce, sendo que quatro deles iniciaram atividades laborais antes dos 15 anos de idade.

Conforme o relato dos participantes, as dificuldades e vivências que tiveram nessas atuações os auxiliaram a enfrentar as dificuldades encontradas no processo de construir uma carreira de executivo, facilitando o enfrentamento das dificuldades em ascender profissionalmente, e a lidar positivamente com soluções criativas e inovadoras quando deparados com crises econômico-financeiras.

Salienta-se também que o processo de construção dos seus comportamentos resilientes estava diretamente relacionado ao processo de construção da carreira. Ao mesmo tempo em que iam desenvolvendo sua capacidade de lidar com as adversidades, conseguiam lidar de maneira mais positiva com as adversidades encontradas no processo de consolidar uma carreira de executivo. Seja de criar ou desenvolver seu negócio próprio, como foi o caso de S1, S2, e S4, seja para buscar capacitação e oportunidades para chegar à carreira de executivo na empresa em que já atuava, como foi o caso de S5.

Além disso, os resultados demonstraram que o enfrentamento de adversidades no decorrer da vida foi crucial para o processo de desenvolvimento de carreira dos executivos. Tais vivências permitiram que desenvolvessem

modos adaptativos positivos de enfrentar tais eventos, fazendo com que se mantivessem motivados mesmo em meio às dificuldades, que agissem de modo proativo e estabelecessem metas desafiadoras para as quais mobilizavam esforços para alcançar seus objetivos. Destaca-se nesse processo o papel do suporte social fornecido por familiares e pessoas próximas, das crenças de autoeficácia e da criatividade.

Considerações finais

A capacidade de ser resiliente mostrou ter sido construída ao longo da vida dos participantes, por meio dos seus relacionamentos com outras pessoas e da vivência de situações difíceis. Os resultados demonstraram que os participantes que experienciaram situações adversas no decorrer de suas vidas e aprenderam a lidar com elas de forma positiva, seja considerando-as como uma oportunidade de aprendizado, seja desenvolvendo mecanismos que permitissem manter o equilíbrio, mostraram-se mais resilientes ao lidar com os problemas e dificuldades presentes nos seus cotidianos de trabalho.

A construção processual da resiliência está diretamente relacionada ao desenvolvimento de carreira e demarca impactos no que se refere à saúde, bem-estar e satisfação profissional dos trabalhadores pesquisados. Os resultados demonstraram que o enfrentamento das mais diversas adversidades permitiu que os executivos saíssem dessas situações mais fortalecidos e evoluídos, além de ter um importante papel na manutenção das suas organizações, sobretudo em momentos de crise. Outra contribuição, refere-se ao papel da resiliência na manutenção da saúde e do bem-estar dos executivos pesquisados. Em momentos em que é cada vez mais frequente a incidência de assédio moral, *burnout*, entre outras dificuldades, a construção de comportamentos resilientes torna-se chave, podendo auxiliar no enfrentamento e na saída dessas situações.

O potencial inovador do presente trabalho aparece justamente quando apresenta a resiliência como um processo construído ao longo do tempo, e não como uma característica inata ao indivíduo. Esse potencial aparece também ao demonstrar que há interfaces possíveis entre o processo de construção da resiliência e de desenvolvimento de carreira. Em um momento histórico onde é cada vez mais difícil consolidar uma carreira profissional, marcado pela instabilidade do mercado profissional e pelos desejos de mudança imediata das novas gerações, pensar em como desenvolver a resiliência parece ser um caminho promissor.

Tal desenvolvimento pode se dar tanto por meio de processos de ações educativas, orientação e reorientação de carreira, como por meio de estratégias de treinamento ou em intervenções da Psicologia Clínica. ■

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação.* Relatório para Provas de Agregação, Coimbra, Portugal.

Associação Americana de Psicologia. (2009). *Resilience.* Recuperado em 18/06/2015, de *http:/www.apa.org/practice/programs/campaign/resilience.aspx*

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo.* Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.

Barlach, L., Limongi-França, A. C., & Malvezzi, S. (2008). *O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações.* Interamerican Journal of Psychology, 42(1), 101-112. *http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400013.*

Bonanno, G. A. (2004). *Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?* American Psychologist, 59,20–28.

Bonanno, G. A. (2005). *Clarifying and extending the construct of adult resilience.* American Psychologist, 60(3), 265-267. doi: 10.1037/0003-066X.60.3.267

Coutinho, M. C., Krawuski, E., & Soares, D. H. P. (2007). *Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis.* Psicologia e Sociedade, 19, 29-37.

Farsen, T. C. (2017). *"Como aprendi a lidar com as adversidades": interfaces entre história de vida de executivos e resiliência no trabalho.* Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Farsen, T. C., Costa, A. B., & Scapini, A. (2017a). *Resiliência e trabalho na contemporaneidade: manutenção da súde e promoção de bem-estar.* In: Samantha de Toledo Martins Boehs; Narbal Silva. (orgs.). Psicologia Positiva nas Organizações e no trabalho: conceitos fundamentais e sentidos aplicados (pp 128 - 143). 1ed. São Paulo: Vetor.

Farsen, T. C., Bogoni Costa, A., & Silva, N. (2017b). *Concepciones históricas y teoréticas sobre resiliencia en el trabajo: una revisión integrativa de la literatura sobre el tema.* Perspectivas en Psicología, 14(2), 18-29. Recuperado em 05 de janeiro de 2018, de *http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/336/pdf*

Lazarus, R. S. (1993). *From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks.* Annual Review of Psychology, 44, 1-22. doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000245.

Libório, R. M. C., & Ungar, M. (2010). *Children's labour as a risky pathways to resilience: children's growth in contexts of poor resources.* Psicologia: Reflexão e Crítica, 23(2), 232-242. doi: *http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000200005.*

Lisboa, M. D., & Soares, D.H.P. (2017). *Orientação profissional em ação.* São Paulo: Summus.

Luthans, F. (2002). *The need for and meaning of positive organizational behavior.* Journal of Organizational Behavior, 23(6), 695-706. DOI: 10.1002/job.165

Martins, M. C. F. (2015). *Resiliência no trabalho.* In: P. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade. (orgs). Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações (pp. 581-587). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: Resilience process in development.* American Psychologist, 56, 227-239. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.227

McLarnon, M. J. W., & Rothstein, M. G. (2013). Development and Initial Validation of the Workplace Resilience Inventory. Journal of Personnel Psychology, 12(2), 63–73. doi: 10.1027/1866-5888/a000084

Meneghel, I., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2013). *El camino de la Resiliencia Organizacional – Una revisión teórica.* Ciències de l'Educació i de l'Esport, 31(2). Recuperado em Junho de 2015 de *http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/197/130*

Nardi, H. C. (2015). *Subjetividade e Trabalho.* In: Bendassolli, P.; Borges-Andrade, J. E. (orgs). Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações (pp. 635 – 640). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tavares, J. (2001). *A resiliência na sociedade emergente.* In: Tavares, J. (org.) Resiliência e educação (pp. 43-75). São Paulo: Cortez.

Tonelli, M. J. (2001). *Organizações, relações familiares e amorosas.* In E. Davel & S. C. Vergara (Eds.), Gestão com pessoas e subjetividade (pp. 243-261). São Paulo, SP: Atlas.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). *Regulation of positive emotions: emotion regulation strategies that promote resilience.* Journal of Happiness Studies, 8(3), 311-33. doi: 10.1007/s10902-006-9015-4

Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). *Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience.* Journal of Management, 33(5), 774-800. doi: 10.1177/0149206307305562

Yunes, M. A. M. (2003). *Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família.* Psicologia em Estudo, 8[special issue], pp. 75-84. Recuperado em 22 de julho de 2015, de *http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413*

Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). *Resiliência: a noção, conceitos afins e considerações críticas.* In: Tavares, J. (org.) Resiliência e educação (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.doi 10.1590/S1413-73722003000300010.

DESEMPREGO: INVESTIGAÇÃO DOS EFEITOS PSICOSSOCIAIS E IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Edgar Pereira Junior[1], David Renato de Azevedo[2]

Introdução

A origem do termo trabalho não representa exaltação, como se pode pensar. Na Grécia Antiga, por exemplo, trabalhar representava uma "desgraça necessária", e por este motivo era uma atividade direcionada aos escravos e não-cidadãos. Tal exaltação está em consonância com o surgimento do capitalismo, passando a existir então a associação do trabalho ao sentido de dignidade. Este se tornou o principal modo de subjetivação, pois valida o raciocínio de que quem não trabalha, não produz, logo, torna-se dispensável ao sistema. O trabalho, então, tem papel fundamental na vida do homem contemporâneo e, desta forma, a ausência de emprego/trabalho (desemprego) também toma grande importância para as pessoas, produzindo impactos a nível social e psicológico (Wickert, 1999).

A condição de desemprego é caracterizada pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos por uma situação involuntária causada pela falta de emprego, ou pelo exercício de atividades irregulares e precários, em que existe vontade de mudança, mas falta

[1] Graduado em Psicologia (UNIMEP) e Mestre em Educação (UNICAMP). Professor Me. da Universidade Metodista de Piracicaba, onde ministra disciplinas e supervisiona estágio de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Atua nas áreas de Orientação Profissional e de Carreira, Saúde do Trabalhador e Gestão de Pessoas. *edgpsico@gmail.com*

[2] Graduado em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Participou do desenvolvimento desta pesquisa enquanto cursava o último ano do curso. Atua na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho. *david.deazevedo@gmail.com*

oportunidade (Figueiredo & Nascimento, 2015). De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina (2009) a taxa de desemprego em 1990 era de 6,2%, e chegou a atingir 8,3% no continente em 2009 (Gennari & Albuquerque, 2012). Em 2017, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), o mês de abril fechou seus índices em 13,6%, representando cerca de 14 milhões de desempregados no Brasil.

O desemprego é entendido como uma regra geral do sistema e suas causas podem estar relacionadas à incapacidade de equilíbrio do mercado no que se refere à geração de novos empregos e aos desafios competitivos na dinâmica da economia (Ortiz, 2005). Del Prette (1993) divide este fenômeno em duas categorias: conjuntural e estrutural. O primeiro termo refere-se ao desemprego gerado por circunstâncias da economia, por exemplo, a depressão americana da década de 30. O segundo tende a um caráter mais permanente, pois está ligado ao funcionamento econômico de uma nação.

Trata-se de um desafio à Psicologia e produz demandas para a Orientação de Carreira, pois o desemprego exclui o indivíduo da participação na estrutura de produção social. Sendo um fenômeno que afeta a vida de um grande número de pessoas, tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas (Araújo, 2015).

Com o intuito de investigar os impactos do desemprego na vida dos trabalhadores, Figueiredo e Nascimento (2015) estudaram o sofrimento psíquico de desempregados através de uma pesquisa aplicada em 100 mulheres que tinham cadastro de solicitação de emprego entre 2013 e 2014 no Centro Integrado de Atendimento ao Trabalhador (CIAT) na cidade de Corumbá/MS. Neste estudo, os autores identificaram que 49% das entrevistadas sentiam vergonha por não estar ajudando em casa, 38% sentiam vergonha por não conseguir emprego, 45% sentiam tristeza e 38% ansiedade por não estar trabalhando.

Argolo e Araújo (2004) formularam a hipótese de que os trabalhadores desempregados sofreriam maior deterioração do bem-estar psicológico do que os empregados, quando em comparação com as variáveis sociodemográficas desta população. Esta pesquisa dividiu 642 pessoas pela situação de trabalho e confirmou-se a hipótese de valores médios maiores para os desempregados do que para os empregados. Quanto às variáveis sociodemográficas, não houve distinção significativa entre homens e mulheres, diferentes faixas etárias e tempo de desemprego.

Barros e Oliveira (2009) também produziram resultados importantes para a compreensão dos impactos do fenômeno do desemprego. Em pesquisa realizada com 204 trabalhadores em situação de desemprego que buscavam trabalho, as principais dificuldades causadas pelo desemprego estavam na dimensão financeira e econômica; no mercado de trabalho e em experiência profissional com comprovação em carteira. Em relação aos principais sentimentos relacionados ao desemprego, observaram a percepção de sentimentos depressivos; sofrimento, frustração e angústia; irritabilidade, preocupação e desvalorização; vergonha, tristeza e ansiedade.

Brandão e Bastos (2002) estudaram um grupo de 16 participantes desempregados para investigar os impactos da perda do emprego, suas

representações e estratégias utilizadas no enfrentamento do evento e da busca da sobrevivência pessoal e familiar. Os resultados decorrem de uma análise qualitativa de entrevistas abertas e abrange vários momentos da experiência de desemprego, desde a notícia da perda do emprego até o seu enfrentamento. Os principais resultados mostraram que a percepção dos participantes aponta para sentimentos como: queda na autoestima, no autorespeito, insegurança, sentimento de perda de parte da identidade, angústia, raiva e estresse. Já as principais estratégias para enfrentar o desemprego no sentido de se reinserir no mercado foram: investimento em cursos de formação, contato com colegas, ex-chefes, jornais, entrega de currículos, negócio próprio, bicos e reorientação de carreira.

Azevedo et al. (1998) buscaram entender como os trabalhadores lidam com a situação do desemprego para investigar suas estratégias de sobrevivência e de recolocação no mercado de trabalho com sujeitos desempregados que frequentavam uma de duas instituições: o Sistema Nacional de Emprego de São Paulo (Sinesp) e o Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco. Os resultados mostraram que a maioria dos entrevistados sentia "desesperança", pois suas tentativas de recolocação no mercado eram sempre frustradas. Apenas homens com trabalhos em cargos não-operacionais apresentaram a possibilidade de iniciativa de investimento em negócio próprio como uma saída para retornar ao trabalho. Já os sujeitos de cargos operacionais apresentaram em seu discurso a ideia de aceitar qualquer emprego que possa garantir sua sobrevivência. Dentre as demais estratégias de recolocação estavam as consultas a jornais, agências de emprego, entrega presencial de currículo em empresas, e uso da rede de amigos e familiares.

Oliveira, Pinto e Barros (2014) realizaram uma pesquisa sobre estratégias de enfrentamento do desemprego com 210 participantes. Os resultados evidenciaram escores de autopercepção de saúde mental mais positivos para aqueles que frequentavam cursos de formação, sendo esta uma estratégia efetiva para a minimização dos danos do estresse laboral à saúde mental dos trabalhadores.

Bendassoli et al. (2015), por outro lado, identificam que a religiosidade e o planejamento foram os fatores predominantes de enfrentamento nos resultados obtidos na pesquisa aplicada a 400 trabalhadores desempregados no nordeste do Brasil. Neste mesmo estudo, a maioria da amostra (19%) recebia ajuda de um companheiro, e para buscar reinserção no mercado de trabalho a principal ação (28%) foi a entrega de currículo diretamente nas empresas.

Borcsik (2006) elegeu uma amostra de 35 sujeitos de cargos executivos que perderam o emprego para investigar a presença de ansiedade e identificar as principais estratégias de enfrentamento do desemprego apresentadas por esta população. Os resultados apontaram para uma relação negativa entre ansiedade e estratégias de enfrentamento focalizadas no problema, ou seja, quanto mais ansiosos, menos os sujeitos se dirigem a tarefas objetivas para resolver os problemas, sendo que o contrário também é verdadeiro. Identificou ainda que, quanto maior o tempo de desemprego, menor a utilização destas práticas.

Oliveira e Mendes (2014) realizaram estudo com o objetivo de investigar as principais vivências experienciadas por desempregados e as formas utilizadas para sua minimização. Observou-se que os temas mais relevantes quanto às estratégias de enfrentamento foram: realização de atividades diversas, pensar em atividades relacionadas à área de atuação, utilização controlada dos recursos financeiros e busca por oportunidades profissionais.

Com base nos relatos de pesquisa identificados é possível observar um espaço crescente para as investigações a respeito do desemprego, contribuindo para a compreensão da frequente presença de implicações psicológicos e sociais deste fenômeno. Há, porém, espaço para um avanço na produção científica, dado que os resultados têm características próprias a depender do público investigado.

Com o interesse inicial de municiar ações de Orientação de Carreira para o público desempregado de uma secretaria municipal de trabalho e renda no interior de São Paulo, o objetivo deste estudo foi investigar a percepção deste público acerca das implicações psicossociais do desemprego e identificar as principais estratégias de enfrentamento dos participantes do estudo. Assim, busca-se também, contribuir para o conhecimento da Psicologia Organizacional e do Trabalho sobre o fenômeno.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 94 voluntários e em situação de desemprego, sendo que 60 destes responderam aos questionários presencialmente no Centro de Apoio ao Trabalhador (CAT) da Secretaria Municipal do Trabalho e Renda de uma cidade do interior de São Paulo, e os outros 34 responderam ao questionário que foi disponibilizado pela internet. Não houve critério de seleção antes do preenchimento dos formulários, porém foram descartados aqueles que buscavam primeiro emprego, e aqueles cujo preenchimento incorreto invalidou o questionário.

A amostra foi composta por participantes do gênero masculino (49% , n=46) e 41% feminino (41%, n=39) e 10% (n=9) não respondente.. A idade dos participantes concentrou-se nas faixas etárias de 18 a 29 anos (48%, n=45) e de 30 a 49 (41%, n=39). A maioria da população está escolarizada no 2º grau (44%, n=41), tendo ainda distribuição de 24% para superior incompleto (n=23) e 21% para superior completo (n=20). Quanto ao estado civil, têm-se mais solteiros (49%, n=44) e casados (42%, n=37), sendo que 10% eram divorciados.

A média salarial dos últimos 5 anos desta população está concentrada naqueles que tinham de 1 a 2 salários-mínimos (43%, n=40), já 28% deles costumavam receber até 1 salário-mínimo (n=26) e 22% de 3 a 4 salários (n=21). Destaca-se também que 47% da amostra estava desempregada de 1 a 6 meses (n=44), 22% de 7 a 12 (n=21) e 21% de 13 a 24 (n=20) e 10% das pessoas estavam há mais de 24 meses sem emprego (n=9).

Os motivos de demissão foram levantados e identificou-se que 38% (n=35) dos sujeitos estavam desempregados pois passaram pelo processo de demissão sem justa causa. A segunda maior parte desta amostra era composta

por trabalhadores demitidos por término de contrato (29%, n=27). Apenas 2% foram demitidos com justa causa (n=2). Outros ainda estavam em empresa que declarou falência (6%, n=6) ou pediram demissão (11%, n=10).

Instrumentos

Escala para Avaliação de Sofrimento Psíquico-Social de Trabalhadores Desempregados (EASPSTD), criada pelos autores brasileiros Veiga e Silva (2007), que avalia dois fatores principais: o sofrimento psíquico (composto por oito itens que medem vivências internas relacionadas ao desemprego) e o sofrimento social (composto por cinco itens que investigam as alterações na relação familiar e a exclusão social). Tem cinco pontos em uma escala Likert Os efeitos psíquicos medidos correspondem aos sentimentos de: Insegurança, Estresse, Vergonha, Tristeza, Ansiedade, Medo, Desânimo e Angústia. Os efeitos sociais do desemprego, nesta mesma linha são: Dificuldade em fazer amizade, Perda da confiança social, Perda da confiança familiar, Privação da diversão, e Evitamento do contato social.

Questionário: Enfrentamento do Desemprego, desenvolvido em supervisão na disciplina "Estágio Supervisionado em Psicologia Social e do Trabalho I", no curso de Psicologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em outubro/2016. As variáveis analisadas são: média salarial dos últimos cinco anos, motivo de saída do último emprego, fonte de recursos financeiros durante o desemprego e ações de enfrentamento.

Procedimentos

Uma vez por semana (entre novembro a dezembro de 2016) os trabalhadores presentes no CAT que estavam em busca de emprego eram convidados a participar do estudo. Paralelamente, a versão online do questionário foi divulgada. No momento da aplicação era apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, junto de uma orientação geral sobre o estudo.

A fim de atender o objetivo foram criadas duas categorias: Efeitos do Desemprego e Enfrentamento do Desemprego, objetivos de cada uma das escalas aplicadas. Para cada uma delas os dados foram cruzados com as principais variáveis sociodemográficas.

As tabelas relacionadas aos "Efeitos Psicossociais do Desemprego" que apresentam seus valores em médias estão expressas conforme a escala Likert (de 1 a 5) adotada no instrumento de coleta de dados. De acordo com este dimensionamento 1 está para "Nunca" e 5 está para "Sempre". São considerados relevantes os valores cuja média for maior ou igual a 3,0, pois imprimem a presença do efeito medido do ponto de vista do participante. Os números a partir de 4,0 indicam maior criticidade quanto à autopercepção em relação a frequência do efeito em questão, dado que imprime a percepção de apresentação do efeito "frequentemente".

Os campos que foram eventualmente deixados em branco pelo participante também foram incluídos nas tabelas, e estão representados pelas letras "NC" (Não Completou). Além disso, as categorias cuja porcentagem na amostra foi inferior a 5% não foram consideradas para efeito de análise dos dados.

Resultados

Os resultados iniciais estão dispostos de modo a articular dois eixos centrais de análise: os efeitos psíquicos e os efeitos sociais do desemprego.

TABELA 1
Médias dos Efeitos Psicossociais do desemprego.

Tipo de efeito	Item do questionário	Média
Efeitos Psíquicos	Insegurança	3,42
	Estresse	3,18
	Vergonha	3,96
	Tristeza	3,69
	Ansiedade	3,30
	Medo	3,32
	Desânimo	3,30
	Angústia	3,39
	MÉDIA	3,45
Efeitos Sociais	Dificuldade em fazer amizade	2,46
	Perda da confiança social	2,20
	Perda da confiança familiar	2,28
	Privação da diversão	2,02
	Evitamento do contato social	2,04
	MÉDIA	2,20
Média Total		**2,94**

A Tabela 1 apresenta as médias totais para cada item do questionário EASPSTD apresentado anteriormente. O resultado para os Efeitos Psíquicos (3,45) foi maior do que para os Efeitos Sociais (2,20), sendo que neste caso nenhum dos últimos itens da segunda categoria teve média superior a 3,00. Já nos itens da primeira, todos são superiores ao critério de relevância, indicando a presença de todos os efeitos psíquicos nos participantes. Com tal diferença, têm-se a média de 2,94 para todos os itens da escala. Os efeitos mais presentes foram: Vergonha (3,96), Tristeza (3,69) e Insegurança (3,42)

TABELA 2
Relação entre os Efeitos Psicossociais e Variáveis Sociodemográficas

Variáveis	Categorias	%	Média dos Efeitos Psíquicos	Média dos Efeitos Sociais	Média Geral (Psi. + social)
Gênero	Masculino	49%	3,13	2,16	2,75
	Feminino	41%	4,03	2,44	3,42
	NC	10%	2,57	1,44	2,14
Faixa etária	de 18 a 29	48%	3,61	2,05	3,01
	de 30 a 49	41%	3,14	2,23	2,79
	50 ou mais	9%	3,91	3,13	3,61
	NC	2%	3,94	1,70	3,08
Escolaridade	1 Grau	7%	2,93	1,69	2,45
	2 Grau	44%	3,05	1,90	2,61
	Superior Incompleto	24%	3,53	2,26	3,04
	Superior Completo	21%	4,31	2,90	3,77
	NC	3%	3,71	2,53	3,26
Estado Civil	Solteiro	47%	3,51	2,21	3,01
	Casado	39%	3,36	2,19	2,91
	Divorciado	10%	4,00	2,69	3,50
	NC	4%	2,44	1,20	1,96
Tempo de desemprego	de 1 a 6 meses	47%	3,13	1,83	2,63
	de 7 a 12 meses	22%	3,77	2,42	3,25
	de 13 a 24 meses	21%	3,56	2,42	3,12
	Acima de 24 meses	10%	4,00	3,07	3,64

A Tabela 2 apresenta as médias dos Efeitos Psíquicos e dos Efeitos Sociais para cada categoria das variáveis sociodemográficas, bem como a média geral individual (Efeitos Psíquicos + Efeitos Sociais).

A média geral para o grupo Feminino foi maior (3,42) do que para o grupo Masculino, que fica abaixo da relevância (2,75). Para os dois gêneros as

maiores médias foram observadas para Vergonha, com 3,70 para Masculino, e 4,46 para Feminino, que caracteriza criticidade. Elas apresentaram outros efeitos também de maior gravidade, como Medo (4,28), Angústia (4,15), Tristeza (4,05) e Insegurança (4,03). Os maiores resultados se expressaram para os Efeitos Psíquicos, com média de 4,03 para o grupo Feminino (de criticidade para a autopercepção desta parte da amostra), e 3,13 para o grupo Masculino. Dentre os efeitos da esfera Social o único item que se destaca é a dificuldade em fazer amizade para as mulheres, com média de 3,0.

Na variável faixa etária o grupo com 50 anos ou mais teve maior resultado (3,61). Ainda foi relevante a média do grupo de 18 a 29 anos (3,01). O efeito psíquico da Vergonha se destacou em relação aos demais com 4,02 para a primeira faixa; 3,62 para a segunda e 4,63 para a terceira. O único efeito psíquico para o qual o grupo de 18 a 29 anos teve média superior a todos os demais foi o de Medo, com média de 3,71. Apenas o grupo de 50 anos ou mais apresentou resultado superior a 3,0 nos Efeitos Sociais, com média de 3,13, sendo os principais: Perda da confiança social (3,50), Dificuldade em fazer amizade (3,25), Perda da confiança familiar (3,13) e Privação da diversão (3,0). Cabe destacar que os mais velhos apresentaram, ainda, médias de alta criticidade para os Efeitos Psíquicos: Insegurança (4,38) e Tristeza (4,13).

Foi possível notar o aumento das médias gerais de acordo com o nível de escolaridade dos participantes, sendo que os valores mais significativos ficaram para o grupo Superior Completo (com 4,31 para o primeiro grupo de efeitos, e 2,90 para o segundo). Além disso, este é o único grupo que teve todos os efeitos da esfera psíquica com médias superiores a 4,0 – especialmente sentimentos de Ansiedade, Medo, Angústia e Vergonha, com respectivas médias de 4,30, 4,45, 4,55 e 4,60. Destaca-se, também, o valor de 3,70 para Dificuldade em fazer amizade como o principal dos Efeitos Sociais.

Divorciados tiveram média geral com maior expressão (3,53) em comparação com os Casados (2,94) e Solteiros (3,04). Mas, para o sentimento de Medo os Solteiros tiveram média superior (3,66). O sentimento Vergonha destacou-se, pois as médias para ele foram as maiores em todos os grupos da variável Estado Civil, com 3,86 para os Solteiros, 3,95 para os Casados e 4,78 para os Divorciados. Vale ressaltar que outros efeitos também foram frequentes na percepção da amostra de Divorciados, como Insegurança (4,22), Estresse (4,33), Tristeza (4,33) e Desânimo (4,00). O único Efeito Social dentro da relevância foi a Perda da Confiança Social com média de 3,0.

Os principais resultados também se referiram ao grupo com o maior tempo de desemprego, acima de 24 meses, exceto para o sentimento de Vergonha (4,29) e Tristeza (4,19) que se expressaram com maiores valores para o grupo que está entre 7 e 12 meses desempregado. Para o grupo de 13 a 24 meses de desemprego também se destaca Vergonha (4,2) e Tristeza (4,0). Os desempregados há mais de 24 meses apresentaram percepção crítica de Ansiedade (4,00), Medo (4,11), Desânimo (4,22) e Angústia (4,11). Este mesmo grupo também demonstrou maior impacto das questões sociais, como Dificuldade em fazer amizade (3,78), Evitamento do contato social (3,11), Perda da confiança social (3,0) e Perda da confiança familiar (3,0).

TABELA 3
Ações de enfrentamento e fonte dos recursos financeiros

	Variável	%
Ações de Enfrentamento	Entrega de Currículo por meios digitais (cadastro em sites, e-mail, etc).	71%
	Entrega de Currículo pessoalmente na empresa, ou por indicação.	70%
	Iniciativa de investimento em negócio próprio	14%
	Busca de serviços especializados ou consultorias.	7%
	Procurar serviços municipais de apoio (CAT, PAT, etc.)	44%
	Inscrição em cursos para investir em qualificação profissional	26%
	Outro	1%
Fonte dos recursos financeiros	Ajuda de terceiros (amigos, familiares, colegas, etc.)	49%
	Realização de atividades de trabalho informal	34%
	Uso da poupança pessoal	10%
	Seguro Desemprego	12%
	Outro	4%

Como o campo de preenchimento das ações de enfrentamento podia ser preenchido com mais de uma resposta pelos participantes, os valores estão apresentados na Tabela 3 conforme sua porcentagem absoluta (total de respostas/total da amostra). Observa-se que as duas primeiras ações foram as mais presentes, colocando a entrega de currículo, seja pessoalmente ou por meio digital, como a principal ação. Além disso, 44% dos participantes afirmam buscar serviços municipais de apoio e 26% buscam capacitação profissional. A busca por serviços especializados ou consultorias, na qual estaria demandado a Orientação de Carreira, foi realizada por apenas 7% dos participantes do estudo.

A entrega de currículo (tanto presencialmente, como por meio digital) foi um recurso bem explorado, de modo geral, em todas os grupos das variáveis sociodemográficas, mas vale ressaltar que 90% daqueles com Superior Completo assinalaram fazer uso desta ação por meio digital, enquanto apenas 29% dos sujeitos com formação de 1º Grau fazem o mesmo, tendo como saída a entrega presencial (71%), esta menos utilizada por aqueles com mais tempo de formação (60%).

A busca de serviços municipais de apoio (como o CAT) foi mais apontada pelos Divorciados (67%). O estado civil indicou diferenças relevantes nesta variável pois 41% dos Solteiros e 38% dos casados também fazem uso desta ação. É interessante observar também que os homens apresentaram maior índice para busca de cursos de qualificação profissional (46%) como ação contra o desemprego, enquanto apenas 26% das mulheres assinalaram este campo. Outra diferença relevante para esta variável é que pessoas com instrução de nível superior completo também tiveram um resultado bastante próximo a este (45%). A média das demais faixas de escolaridade é de 23%.

Mesmo com baixa porcentagem no resultado geral (14%) a iniciativa de investimento em negócio próprio pode ser analisada quando se compara os resultados pelas faixas de escolaridade. Os que mais afirmam investir são aqueles que já tem formação superior completa (35%). Para os demais níveis de formação a porcentagem da amostra não passa de 14% para 1º Grau, 7% para 2º Grau e 9% para Superior Incompleto.

A Tabela 3 indica também que os participantes obtêm, em maior parte (49%), ajuda de terceiros, seguido pela realização de atividade de trabalho informal (34%). Além disso, 4% dos participantes assinalou outra fonte de renda: a bolsa família e a aposentadoria. Os sujeitos que afirmaram estar desempregados há mais de 24 meses tiveram maior presença na variável "Ajuda de terceiros", com 78%. É possível comparar este resultado às demais faixas de tempo de desemprego, sendo que 36% daqueles que estão nesta situação de 1 a 6 meses também tomam esta ação. Em uma comparação entre os gêneros nota-se que as mulheres recorrem mais a esta ajuda com 64% da amostra enquanto os homens estão com 43%.

Discussão

A experiência do desemprego coloca o trabalhador para lidar não somente com a questão de sua identidade e pertencimento social, como também de sua sobrevivência física e material (Araújo, 2015). Porém, em muitos casos, o retorno ao mercado é tardio, seja por conta da baixa qualificação do profissional para ser contratado, da não orientação sobre a recolocação profissional ou da baixa demanda de contratação por parte do mercado. Aumenta-se o tempo de desemprego e o trabalhador busca criar condições para superar as limitações impostas, porém estas nem sempre são bem-sucedidas. Esta condição coloca o trabalhador em situação de vulnerabilidade.

A observação geral dos resultados indica cinco grupos que podem estar em maior situação de risco psíquico e social frente ao desemprego do que outros. São eles: mulheres, idade igual ou maior a 50 anos, formação superior completa, divorciados e tempo de desemprego superior a 24 meses. Estes tiveram as maiores médias dentro do quadro geral das variáveis sociodemográficas, bem como maior incidência de médias iguais ou superiores a 4 em diversos itens.

É interessante notar que, como o estudo investigou a percepção dos participantes, estas médias referem-se ao reconhecimento por parte

deles da presença frequente dos sentimentos medidos. A partir da leitura de Bendassoli et al. (2015) é possível inferir disto que, quanto mais se faz parte deste recorte sociodemográfico de vulnerabilidade, mais difícil se torna o direcionamento para as atividades práticas de superação do desemprego, e assim, aumenta-se o tempo que se passa nele.

As principais implicações psicossociais apresentadas pelo estudo estão na esfera psíquica dos elementos analisados. Destes, destacam-se os sentimentos percebidos de: Vergonha, Tristeza e Insegurança.

Com relação à maior criticidade destes efeitos entre mulheres, o estudo de Figueiredo e Nascimento (2015) parece coincidir com a avaliação de que há, no ponto de vista das mulheres, em comparação ao dos homens que participaram, maior gravidade quanto à situação de reconhecimento da presença dos sentimentos de: Vergonha, Tristeza e Ansiedade (diferente, porém na menor criticidade da Ansiedade nas mulheres em relação aos outros efeitos psíquicos avaliados neste estudo). Entretanto, Argolo e Araújo (2004), apesar de compararem desempregados e empregados, também avaliaram as diferenças para a variável gênero, e concluem que, nesta situação, não houve diferença na comparação dos dados quanto ao nível de sofrimento para homens e mulheres.

Estes mesmos autores encontraram resultados diferentes para a variável idade, pois em seus resultados não se confirmou a hipótese de que as maiores faixas etárias apresentariam menores níveis de bem-estar psicológico. Nos resultados desta pesquisa, observa-se que o principal efeito nesta esfera foi a maior frequência de Vergonha para os mais velhos. Além disso, este grupo foi o mais afetado na esfera social. Brandão e Bastos (2002) contribuem para esta discussão com dados qualitativos da percepção dos trabalhadores na maior faixa etária da população avaliada, referindo à idade sem levar em consideração a experiência que esse sujeito tem: percepção de que está velho demais para o mercado.

A Vergonha, principal efeito psicossocial indicado nos resultados, é entendida por Gaulejac (2001) como indissociável do contraste da relação do sujeito com os valores sociais do meio ao qual ele pertence. Na situação de desemprego é possível observar que a afirmação deste autor se faz presente, uma vez que parece haver íntima relação entre os efeitos psíquicos produzidos por este sentimento, e os reflexos sociais na vida das pessoas, por exemplo o evitamento do contato social.

A marcante presença do sentimento de Insegurança se diferencia dos resultados obtidos por Barros e Oliveira (2009), que identificou a prevalência dos mesmos sentimentos do estudo de Figueiredo e Nascimento (2015). A hipótese de que a Ansiedade apareceria como um dos principais sentimentos percebidos pelos participantes não foi confirmada diante dos dados. Porém, na negação de uma surgiu outra: a situação econômica do mercado influencia este sentimento?

Para Frigotto (1999) a questão de não ser alguém empregável é transformada em culpa na vivência do desempregado, uma vez que muitos são os provedores financeiros do lar, responsáveis pelo sustento da família. Com

tais responsabilidades, a nível material havia a expectativa de que os efeitos sociais teriam destaque entre os resultados medidos, uma vez que é muito mais observável a presença destes, pois sua expressão é pública, enquanto a vivência de emoções como Vergonha e Tristeza são eventos privados, acessados com mais dificuldade pelo o outro. Entretanto, pode-se perceber que os resultados expressam a ênfase dada às dificuldades de vivências da esfera psíquica.

Os resultados apontaram para o uso de ações na tentativa de reinserção no mercado de trabalho que prometem resultados mais rápidos, como a entrega de currículos, seja pessoalmente ou online, e a busca de serviços municipais de apoio ao trabalhador. Outros estudos também demonstraram que este tipo de estratégia está entre as principais de seus resultados, como na pesquisa de Brandão e Bastos (2002), que dentre outras ações (consultas a jornais, agências de emprego, uso da rede de amigos e familiares) destaca a entrega de currículos. Também não faltam evidências para corroborar isto no estudo de Bendassoli et al. (2015), cuja maior porcentagem da amostra destacou realizar a mesma ação para buscar um emprego.

Os valores encontrados não foram tão altos quanto o esperado para o investimento em cursos de qualificação profissional, uma vez que tal expectativa estava de acordo com os resultados apontados pelo estudo de Oliveira et al. (2014), cujo foco foi nesta variável. Compreende-se também, nas estratégias de enfrentamento, aquilo que o participante realmente tem feito para conseguir se manter financeiramente durante o desemprego. Os resultados destacaram que a amostra usa mais a ajuda de terceiros (amigos, familiares, colegas, etc.) e que realiza atividades de trabalho informal. Bendassoli et al. (2015) obteve resultados similares neste ponto do estudo, pois a maioria dos participantes da pesquisa recebiam ajuda financeira de um companheiro. Além destas saídas, a pesquisa de Oliveira e Mendes (2014) traz como possibilidade apresentada pelos sujeitos a utilização controlada dos recursos financeiros.

Além disso, apesar de não haver diretamente um campo nos formulários que indicassem uma resposta para a "procura por atendimento clínico com psicólogo" ou "orientação com especialista em carreira", é possível perceber por meio do item "busca de serviços especializados ou consultorias" que esta alternativa foi a menos utilizada. A informação parece incoerente quando o dado de que os efeitos psíquicos foram os mais presentes na percepção dos participantes entra em evidência - supondo que as pessoas buscassem um psicólogo quando estão com problemas relacionados a sentimentos como Vergonha, Tristeza e Insegurança; ou que procurasse um Orientador de Carreira quando identifica-se dificuldades para elaborar estratégias de enfrentamento ao desemprego.

Considerações finais

Face a todos os dados discutidos observa-se que o desemprego é um tema tão importante em pauta quanto o trabalho (ou emprego), uma vez que este

estudo destaca os impactos deste fenômeno. Uma das mais importantes contribuições produzidas aponta que os principais efeitos do desemprego, na percepção dos participantes, estão na esfera psíquica. Esta compreensão se dá a partir do ponto de vista do próprio desempregado.

Entender o sofrimento vivenciado pelos participantes indica a forma como o mundo do trabalho tem afetado a saúde mental. Esta constatação implica em um dilema político, uma vez que o desemprego, como explorado anteriormente, é também uma questão estrutural, e o dever com o bem-estar social é do Estado. Então, como será possível ao Estado agir de forma a tornar suportável a experiência do desemprego para a manutenção da saúde mental e da participação social daqueles que não estão produzindo?

O recorte empregado para esta pesquisa quanto aos impactos psicossociais e as estratégias de enfrentamento demandou a elaboração de um método e a escolha de alguns instrumentos. Estes, por conta de suas características foram agentes de determinadas limitações para o alcance dos dados aqui discutidos. Tratou-se de uma aplicação presencial a sujeitos que não estavam no CAT apenas para a resposta do questionário. O instrumento era objetivo, e tinha o intuito de ser de rápida aplicação, pois eram respondidos enquanto os sujeitos aguardavam o atendimento para outros fins (como inscrição em vagas abertas, atualização de documentos, entre outros auxílios ao trabalhador). Desta forma, pela opção de questionários objetivos, com poucos campos para escrita, os dados com caráter mais subjetivo não puderam ser alcançados, como relatos verbais.

Pesquisar a experiência de não-trabalho foi fundamental para visualizar dados que se negativam daquilo que foi colhido, levantando questões ainda por serem investigadas, como: É possível vivenciar o desemprego em nossa sociedade sem sentir vergonha, tristeza, insegurança e demais efeitos? Quais são as condições de surgimento dos sentimentos identificados? Existe possibilidade de atuação política, educacional ou psicológica para reduzir este impacto? Como desenvolver ações que visem o apoio ao trabalhador?

Futuras ações, portanto, decorrem das perguntas aqui levantadas, como: Quais as possibilidades de atuação do Estado frente ao desemprego, considerando os impactos psicossociais deste? Quais as estratégias adotadas, ou quais as condições de vida, daqueles que passam pelo desemprego com a vivência dos efeitos psíquicos percebidos pelos participantes?

Percebe-se, portanto, muitos desafios à atuação do psicólogo para a orientação e o suporte ao desempregado em busca de recolocação profissional, de forma a promover o cuidado com os efeitos psicossociais, estimulando e capacitando as pessoas para uma mais variada efetivação de estratégias de enfrentamento do problema em questão. ■

REFERÊNCIAS

Araújo, J. N. G (2015). Desemprego. In: Bendassoli, P. F. & Borges-Andrade, J. *Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Argolo, J. C. T. & Araújo, M. A. D. (2004) *O impacto do desemprego sobre o bem-estar psicológico dos trabalhadores da cidade de Natal*. Rev. adm. contemp. 8 (4), 161-182.

Azevedo, J. T, Bogre, M.C.; Bombardi, V.M.; Chen, M.C.; Mampo, E.Y.; Martins, A.N.; Moraes, A.L.; Silva, A.P.O., & Silva, M.F.N. (1998) *As estratégias de sobrevivência e de busca de emprego adotadas pelos desempregados. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 1 (1), 15-42.

Barros, C. A. & Oliveira, T. L. (2009) *Saúde Mental de Trabalhadores Desempregados*. Rpot, 9 (1), 86-107.

Bendassoli, P. F.,; Coelho-Lima, F.; Carlotto, M.S.; Nusle, F.S.; & Ferreira, I.M. (2015) *Estratégias Utilizadas pelos Trabalhadores para Enfrentar o Desemprego*. Revista Colombiana de Psicología, 24 (2), 347-362.

Borcsik, S P L. (2006) *Avaliação da ansiedade e do enfrentamento de executivos em situação de desemprego*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

Brandão, M. G. A. & Bastos, A. V. B. (2002) *Impactos da perda do emprego e o papel da qualificação no processo de reinserção no mercado de trabalho*. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Del Prette, A. (1993) *O desemprego crônico no país: aspectos sociais e psicológicos*. Estudos de Psicologia, 10 (1), 119-130.

Figueiredo, V. C. N. & Nascimento, B. R. (2015) *Sofrimento psíquico-social de mulheres desempregadas no contexto de trabalho precarizado*. Revista da RET, 15 (3).

Frigotto, G. (1999) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes.

Gaulejac, V. (2001) *Psicossociologia e sociologia clínica*. In: Araújo, J. N. G. & Carreteiro, T. C. (org.). Cenários sociais e abordagem clínica. Belo Horizonte: Fumec, 2001.

Gennari, A. & Albuquerque, C. (2012) *Globalização e reconfigurações do mercado de trabalho em Portugal e no Brasil*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 27 (79), 65-79.

Oliveira, J. N. & Mendes, A. M. (2014) *Sofrimento psíquico e estratégias defensivas utilizadas por desempregados: contribuições da psicodinâmica do trabalho*. Temas em Psicologia, 389-399.

Oliveira, J. E. V., Pinto, J. F. V. C. & Barros, R. M. A. (2014) *A formação profissional e a percepção de saúde mental dos trabalhadores: estudo comparativo em situação de (des)emprego*. Rbso, 129 (39), 111-118.

Ortiz, F. S. G. (2005) *O desemprego sob a ótima Marxiana: revisitando a lei geral da acumulação capitalista*. II Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, 1-8.

Veiga, H. M. & Silva, N. I. (2007) *Construção de uma escala para avaliar sofrimento psíquico-social de trabalhadores desempregados*. Avaliação Psicológica, 6 (1), 13-20.

Wickert, L. F. (1999) *O adoecer psíquico do desempregado*. Psicologia: Ciência e Profissão, 19 (1), 66-75.

VALORES PESSOAIS E ORGANIZACIONAIS: REFLEXOS NA CARREIRA EM UMA EMPRESA DO SETOR DE TRANSPORTE COLETIVO

Júlia Gonçalves[1], Lucas Schweitzer[2]

Introdução

Os estudos sobre valores foram iniciados no Brasil na década de 1980. Pioneiros no tema, Günter (1981) adaptou o instrumento de valores de Rokeach (Ribas, 2010), e Tamayo (1988) pesquisou as diferenças entre os valores de adolescentes, universitários e adultos e trouxe a contribuição do modelo de Schwartz ao Brasil. Este modelo traduz as necessidades em valores específicos, sob forma de metas conscientes e respostas que os indivíduos e a sociedade atribuem às três necessidades universais: organismo, interação e grupo (Campos & Porto, 2010). Os valores representam a forma consciente dos objetivos, que respondem individualmente às necessidades pessoais, como organismos biológicos e, coletivamente, às necessidades e aos fatores que influenciam a interação social, funcionamento e sobrevivência dos grupos (Schwartz, 1994).

Os valores pessoais são exigências universais (Rokeach, 1968; Schwartz, 1992), guias para ações, atitudes, comparações, avaliações de si e dos outros (Rokeach, 1968). Podem ser definidos por cinco características: são conceitos, crenças ou opiniões; são relativos aos desejos e estados de comportamento;

[1] Psicóloga pelo Centro Universitário Franciscano. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *julia_psi_@hotmail.com*

[2] Psicólogo pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestre e doutorando em Psicologia pela UFSC. *lucass.schweitzer@gmail.com*

transcendem uma situação específica; guiam a seleção de comportamentos e eventos e; são ordenados por importância relativa (Schwartz, 1992; 1994). Estão ligados ao momento histórico vivido, em uma construção individual, subjetiva e social (Rocha, Sarriera & Pizzinato, 2004).

A concepção de valores mostra-se como dinâmica e estável, fortemente associada a componentes como a cognição, os afetos e os comportamentos das pessoas (Rokeach, 1968). Os valores pessoais interferem significativamente em vários campos da vida, tais como pessoal, familiar e profissional. No contexto do trabalho, os valores pessoais influenciam o comportamento e o julgamento em relação a organização em que o indivíduo trabalha e as situações que o envolvem (Guimarães, 2005).

Os valores organizacionais são princípios e crenças, organizados hierarquicamente, relativos a estrutura e a modelos de comportamento desejáveis que orientam a vida da organização e estão a serviço de interesses individuais, coletivos ou mistos (Tamayo, 2008). Frequentemente, os valores organizacionais precedem a existência da organização e, é por meio deles que ela expressa suas metas e afirma-se como diferente na sociedade e no mercado (Tamayo, 2007). Esses valores definem uma direção comum e influenciam o comportamento organizacional, atuando como elementos integradores, já que são compartilhados pelo grupo (Tamayo, 2008). Os valores organizacionais podem ser identificados de três maneiras: a partir dos valores individuais dos seus membros, dos documentos oficiais, ou da percepção dos trabalhadores da organização (Oliveira & Tamayo, 2004; Tamayo, Mendes & Paz, 2000). Esta terceira abordagem foi adotada para operacionalização desta pesquisa.

Os valores humanos atribuídos ao trabalho e aos valores da organização são construtos importantes, visto que o trabalho é um fator essencial para a construção da identidade, socialização e dinâmica das relações sociais (Rocha, Sarriera & Pizzinato, 2004). Se os valores definidos pela organização são corroborados pelos trabalhadores, há um consenso sobre as maneiras de alcançar os objetivos organizacionais estabelecidos. Para a organização, os valores relacionam-se a sua identidade e ética e, para os trabalhadores, a congruência entre valores pessoais e organizacionais representa compartilhar as mesmas motivações da empresa para exercer suas funções e, consequentemente, atingir um melhor bem-estar e qualidade de vida no trabalho.

A busca por coerência entre os valores relaciona-se com a adaptação ao trabalho, ao considerar que esses são orientadores do comportamento em uma organização (Guimarães, 2005). Como os valores pessoais recebem direta influência do meio em que a pessoa está inserida, uma organização pode reforçar ou reprimir alguns valores. Nessa direção, os valores pessoais e organizacionais são antecedentes diretos da confiança que o trabalhador tem na organização, inclusive no que tange as possibilidades de ascensão e realização profissional (Oliveira, 2004; Guimarães, 2005), bem como no tipo de vínculo e contrato que são estabelecidos entre ambos. Todos esses aspectos relacionam-se ao valor dado pela organização para o desenvolvimento da carreira de seus membros.

Apesar dessa relação, são poucos os estudos com aproximações entre valores e carreira. Como precursora das pesquisas sobre essa temática, a teoria das orientações de carreira de Schein (1978), ou âncoras de carreira, fornece informações sobre os valores que impulsionam as decisões de carreira. As âncoras de carreira são padrões de talentos e habilidades auto percebidas, valores básicos, motivos e necessidades que pertencem e influenciam as decisões de carreira. Esse modelo descreve um processo individualizado de desenvolvimento de valores baseado nas próprias experiências das pessoas, que possuem determinadas âncoras de carreira dominantes, o que é particularmente importante na pesquisa sobre os valores subjacentes que os indivíduos possuem (Coetzee & Schreuder, 2009; Schein, 1978).

É fundamental compreender os valores e motivos que guiam a maneira pela qual os indivíduos tomam decisões de carreira (Du Toit, 2010). Os valores orientam a forma como as pessoas avaliam suas ações, tomam decisões de carreira (Schwartz, 1999) e constituem-se como um dos ingredientes no desenvolvimento de carreira pessoal (Du Toit, 2010). Diante disso, este estudo buscou identificar os valores pessoais e organizacionais de trabalhadores de uma empresa de transporte coletivo urbano do Rio Grande do Sul, e refletir sobre suas relações com o desenvolvimento de carreira.

Método

Participantes

Este estudo possui abordagem quantitativa, de natureza descritiva. Foram acessados 56 participantes de uma população de 82 trabalhadores de uma organização de transporte coletivo urbano do interior do Rio Grande do Sul, vinculados aos setores administrativo, manutenção e operacional. Desses, 82% dos participantes eram do sexo masculino e 57% tinha idade na faixa etária de 22 a 39 anos.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados e um questionário de dados sócio demográficos. O Questionário de Perfis de Valores Pessoais (QPVP) (Tamayo, 2007) avalia os valores pessoais por meio dos dez tipos motivacionais descritos por Schwartz (2005): autodeterminação, estimulação, hedonismo, realização, poder, segurança, conformidade, tradição, benevolência e universalismo. Possui 40 descrições com metas, interesses e aspirações diferentes e os respondentes avaliam, através de uma escala com seis opções de resposta, o quanto a pessoa descrita no item se parece com ela, sendo possível desde a resposta "se parece muito comigo" até a opção "não se parece nada comigo". Já o Inventário do Perfil dos Valores Organizacionais (IPVO) (Oliveira & Tamayo, 2004) avalia os valores organizacionais relacionados a oito fatores: realização, conformidade, domínio, bem-estar, tradição, prestígio organizacional, autonomia e, preocupação com a coletividade. Possui 48 descrições de organizações e o participante indica o quanto cada organização hipotética se parece com a sua, por meio de uma escala com seis

opções de resposta, desde "muito parecida com minha organização" até "não se parece em nada com minha organização". Cada perfil descreve metas, aspirações ou desejos relacionados a importância de um valor organizacional.

Análise de dados

Os dados foram submetidos a análise estatística descritiva por meio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Foram realizadas análises dos 10 fatores do QPVP e dos oito fatores pertencentes ao IPVO, que contemplaram informações sobre média, mediana e desvio padrão de cada afirmação e de cada um dos fatores dos instrumentos. As opções elegidas pelos participantes foram transformadas em respostas numéricas, em uma escala likert de seis pontos em que quanto mais parecida consigo (QPVP) ou com a sua organização (IPVO), menor o valor atribuído nessa escala. A validade interna e confiabilidade dos instrumentos foram aferidas através do Alfa de Cronbach, tendo como critério um valor de pelo menos 0,70 como fidedignidade aceitável (Hair, Anderson, Tatham, Black & 2005). Analisando o grau de consistência interna e confiabilidade do QPVP, obteve o valor global de 0,888, e o IPVO obteve valor global de 0,973, o que corroborou a confiabilidade dos mesmos. Esta pesquisa respeitou às normativas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Sendo aprovada pelo comitê de ética em pesquisa nº 288.2011.4 (Registro CEP/UNIFRA).

Resultados

Os valores funcionam como princípios guia que norteiam o comportamento do indivíduo ou de uma instituição (Schwartz, 1994). O que distingue um valor do outro é o tipo de objetivo ou motivação que o expressa. As características gerais são comuns aos sistemas pessoal e organizacional e seguem os princípios do modelo das motivações pessoais (Schwartz, 2005). A seguir segue a análise descritiva dos dados encontrados nos 10 tipos motivacionais pertencentes ao QPVP (Tabela 1).

TABELA 1
Média e Desvio-Padrão dos fatores do QPVP

Fator	Média Total	Desvio Padrão	Fator	Média Total	Desvio Padrão
Universalismo	1,4259	0,639526	**Estimulação**	2,0758	1,351046
Benevolência	1,7531	0,889795	**Conformidade**	1,5265	0,813887
Hedonismo	2,2979	1,177285	**Tradição**	1,9740	1,059083
Autodeterminação	1,9059	1,062455	**Poder**	3,8902	1,305124
Segurança	1,7439	0,866982	**Realização**	2,4961	1,320647

Na análise dos fatores (Tabela 1), percebe-se que os que apresentaram maiores médias são o poder e a realização, ou seja, as metas e objetivos motivacionais menos parecidos ou desejados são pertencentes a esses valores. O poder está relacionado com *status* social, prestígio, controle ou domínio de pessoas e recursos, já a realização diz respeito ao sucesso pessoal por meio de demonstração de competências (Schwartz, 2005). Os valores com maior identificação são o universalismo, a benevolência, a segurança e a conformidade. O universalismo refere-se aos valores relacionados à tolerância, compreensão, agradecimento e proteção do bem-estar das pessoas e da natureza. A benevolência indica a importância dada à preservação, ao fortalecimento do bem-estar do grupo mais próximo e a necessidade orgânica de afiliação. A segurança é a integridade pessoal, harmonia e estabilidade da sociedade, dos relacionamentos e de si mesmo, e a conformidade relaciona-se ao controle de impulsos e ações que podem violar normas sociais ou prejudicar outras pessoas (Schwartz, 2005).

Os valores organizacionais referem-se às metas pretendidas pela organização, orientam a vida da mesma, o comportamento dos gestores e trabalhadores, sustentam atitudes e motivam para obtenção de objetivos. Esses valores determinam as formas de julgar e avaliar comportamentos e eventos organizacionais, influenciam no clima da organização e nas tomadas de decisões (Tamayo, 2008). Os resultados dos participantes, nos fatores do IPVO, são apresentados na Tabela 02:

TABELA 2
Média e Desvio-Padrão dos fatores do IPVO

Fator	Média Total	Desvio Padrão	Fator	Média Total	Desvio Padrão
Autonomia	1,9454	0,950309	**Prestígio**	1,8136	1,097275
Bem-estar	2,0829	1,212725	**Conformidade**	1,7283	1,046735
Realização	1,7477	0,997126	**Tradição**	2,0636	1,128233
Domínio	2,0147	1,275495	**Preocupação com a coletividade**	1,9185	1,188425

Conforme a Tabela 2, os fatores que obtiveram médias mais altas são bem-estar, tradição e domínio, ou seja, os participantes acreditam que as preocupações e características apresentadas pelos itens, representados por esses fatores, são os menos parecidos com as da sua organização. O fator bem-estar indica a preocupação da organização em propiciar satisfação ao trabalhador, atentando para a qualidade de vida no trabalho, com predomínio aos valores do hedonismo (Oliveira & Tamayo, 2004). O domínio diz respeito ao poder, foco na obtenção de *status*, lucro, controle e busca por posições dominantes no mercado (Tamayo, 2008). Já a tradição refere-se à preservação e respeito a usos, costumes e práticas organizacionais (Oliveira & Tamayo, 2004).

Enquanto o fator tradição apresentou menor identificação dos respondentes com a sua organização, o fator conformidade indicou a maior identificação. Este trata da importância dada pela organização ao respeito às regras e modelos de comportamento (Oliveira & Tamayo, 2004; Tamayo, 2008). Outro fator que apresentou identificação com a organização foi o de realização, que corresponde a relação com o sucesso, competência da organização e de seus trabalhadores (Oliveira & Tamayo, 2004).

Para Tamayo (2005) os oito fatores encontrados no IPVO representam nove tipos de valores estudados por Schwartz (1992; 1994; 2005). O único tipo motivacional que não corresponde a nenhum dos fatores identificados é a segurança, a qual se refere à integridade pessoal, à estabilidade da sociedade, dos relacionamentos e de si mesmo por (Oliveira & Tamayo, 2004). Assim, as metas da organização integram inevitavelmente as metas e motivações pessoais, como pode ser observado na Tabela 03.

TABELA 3
Correspondência dos Fatores de IPVO e os Tipos Motivacionais de Valores, médias totais do QPVP e do IPVO e Metas dos Valores Organizacionais

Fatores de IPVO	Médias totais	Médias totais	Tipos Motivacionais do QPVP	Metas dos Valores Organizacionais
Autonomia	1,9454	2,3319	Autodeterminação/ Estimulação	Oferecer desafios e variedade no trabalho, estimular a curiosidade, a criatividade e a inovação.
Bem-estar	2,0829	2,2979	Hedonismo	Promover a satisfação, o bem-estar e a qualidade de vida.
Realização	1,7477	2,4961	Realização	Valorizar a competência e o sucesso dos trabalhadores.
Domínio/ Prestígio	1,9343	3,8902	Poder	Obter lucros, ser competitiva e dominar o mercado, ser conhecida e admirada.
Tradição	2,0636	1,9740	Tradição	Manter a tradição e respeitar os costumes da organização.
Conformidade	1,7283	1,5265	Conformidade	Promover a correção, a cortesia, as boas maneiras e o respeito às normas.
Preocupação com a coletividade	1,9185	2,0260	Benevolência/ Universalismo	Promover a justiça, a igualdade, a tolerância, a sinceridade e a honestidade.

Fonte: Descrições extraídas de Tamayo (2004).

Ao analisar a tabela 3, é possível identificar que os fatores correspondentes de conformidade obtiveram menor média, ou seja, para os participantes os itens apresentados nestes fatores, tanto no IPVO quanto no QPVP, são pouco parecidos com a sua organização e consigo mesmos. Ao analisar as médias obtidas para os valores organizacionais e para os pessoais em ordem decrescente, no entanto, percebe-se um desalinhamento entre as metas

pessoais e as percebidas como da organização. Essa informação pode ser exemplificada, por exemplo, pelo fator tradição, que para os participantes ocupa o segundo valor pessoal mais presente em sua hierarquia, enquanto para a organização não é uma das principais metas, ocupando a penúltima colocação na hierarquia dos valores organizacionais.

Discussão

Para os participantes desta pesquisa os itens referentes aos valores do universalismo, benevolência, segurança e conformidade foram identificados como mais parecidos consigo mesmos. Os valores de universalismo e benevolência encontram-se na dimensão de auto transcendência, em que há ênfase na aceitação dos outros como iguais e preocupação com seu bem-estar (Schwartz, 1992). Esses valores contrastam com os valores de poder e realização, que neste estudo foram identificados como menos parecidos com os participantes e inserem-se na dimensão autopromoção, que se refere a busca pelo próprio sucesso e domínio sobre os outros, com foco em estima social (Schwartz, 2005). Já os valores de segurança e conformidade encontram-se na dimensão conservação, em que há ênfase na submissão e proteção da estabilidade, da ordem e da harmonia nas relações (Schwartz, 1992). Vale ressaltar que os valores de benevolência e de conformidade promovem relações sociais de cooperação, sendo que os primeiros propiciam uma base motivacional interiorizada para tal comportamento e os segundos promovem a cooperação (Schwartz, 2005), o que indica uma questão positiva de se encontrar em pessoas que trabalham em grupo, em uma mesma organização.

Os valores pessoais são impulsionadores das ambições da vida profissional e a satisfação das necessidades prioritárias (Abrahim, 2008). Por esse motivo, as pessoas tendem a se atrair por trabalhos que sejam compatíveis com seus interesses, valores e capacidades (Guimarães, 2005). A discussão pertinente aos valores pessoais possui estreita relação com o conceito de carreira e escolha profissional. Isso ocorre ao se considerar que, quando uma pessoa escolhe por uma carreira, ocupação ou área profissional, normalmente se orienta naquilo em que se distingue dos demais, no que espera e nos valores que defende (Luizari, Mendes & Cadeucci, 2005), o que também se expressa na forma de metas estabelecidas por cada pessoa. Dessa forma, os valores humanos afetam as ações das pessoas sobre o seu trabalho, o que traz implicações diretas para as organizações. Os valores, aliados às motivações e ao talento de cada trabalhador, estimulam as decisões de carreira (Schein, 1993).

Dentre os valores organizacionais, destacaram-se os de conformidade e realização como os mais percebidos na organização em estudo, ou seja, como valores mais presentes na cultura da organização, já o bem-estar e a tradição foram os menos identificados na cultura desta organização. Esse aspecto incita uma reavaliação das práticas exercidas na organização que visem atender ao bem-estar e qualidade de vida no trabalho, pois essas não foram percebidas como relevantes, ou não estão adequadas a realidade dos trabalhadores

da organização. Os valores presentes nos fatores tradição e conformidade representam o aspecto conservador da organização e definem limites das ações e comportamento, priorizando o respeito às regras e modelos (Oliveira & Tamayo, 2004). Enquanto o fator tradição foi percebido como menos parecido com a organização, o fator conformidade apresentou maior identificação. Assim, o aspecto conservador da organização se refere principalmente às regras e aos modelos comportamentais, e não tanto às práticas e aos costumes consagrados da organização.

Os valores pessoais e organizacionais constituem sistemas consolidados e possuem características gerais comuns. Ambos apresentam componentes motivacionais, cognitivos, hierárquicos e sociais (Tamayo, 2005). A conformidade foi o valor pessoal mais priorizado entre os participantes e o valor percebido como mais importante para a organização, o que indica um alinhamento entre esses valores. Em contrapartida, quando se analisou os demais valores, foi possível perceber o desacordo existente entre os valores pessoais e os organizacionais. A falta de paralelismo entre as prioridades axiológicas de ambos, conforme propõe Tamayo (2005), pode sugerir que esses trabalhadores estejam insatisfeitos com as organizações nas quais trabalham. No entanto, há de se considerar que as diferenças de valores são baixas, o que é um aspecto importante. Para Tamayo (1998) todos os trabalhadores carregam consigo valores organizacionais, que geralmente são similares, mas não necessariamente imbuídos do mesmo grau de relevância. A clara percepção e compartilhamento dos valores organizacionais pelas pessoas que nela atuam, influenciam o seu comportamento a ponto de impactar na capacidade de motivação, criação e inovação do grupo e da organização e, consequentemente, na execução de suas estratégias (Barrett, 2006).

Considerações finais

Embora a organização estudada possua um sistema de valores pré-determinados, este não se mostra alinhado com o perfil de seus trabalhadores. É importante que os valores sejam revistos levando em consideração as características específicas da organização, da cultura, da estrutura e das pessoas que a constituem. O alinhamento entre os valores resulta em um aumento da satisfação, da identificação e do sentimento de similaridade para os trabalhadores. Tais elementos contribuem para o engajamento e com o sentimento de pertencimento e identificação com a organização, visto que, quando há o alinhamento entre os valores, as metas e objetivos tornam-se comuns, e são perseguidos tanto pelo trabalhador, quanto pela organização. A convergência de valores entre trabalhador e a organização é importante, pois influenciará no cumprimento da missão e visão organizacional. Assim, é essencial para a organização compartilhar claramente com os seus trabalhadores as estratégias adotadas, a fim de evitar a existência de valores distintos e conseguir maior comprometimento de seus membros.

Tendo em vista que os dados encontrados reforçam que os valores afetam as ações das pessoas sobre o seu trabalho e estimulam as decisões de carreira,

sugere-se a realização de novos estudos empíricos implicados em relacionar valores pessoais, organizacionais e o desenvolvimento de carreira para sujeitos inseridos em diferentes tipos de organizações. Destaca-se a possibilidade de utilizar dos conceitos de vínculos organizacionais e de contrato psicológico no trabalho como caminho para o avanço em tal discussão, cujas investigações ainda são incipientes em âmbito nacional. ■

REFERÊNCIAS

Abrahim, G. S. (2008). *A Influência dos Valores Humanos na Determinação das Âncoras de Carreira.* Dissertação de Mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Barrett, R. (2006). *Building a values-driven organization: a whole system approach to cultural transformation.* Oxford: Elsevier.

Campos, C. B., & Porto J. B. (2010). *Escala de valores pessoais: validação da versão reduzida em amostras de trabalhadores brasileiros.* Psico, 41(2), 208-213.

Coetzee, M., & Schreuder, A. M. G (2009). *Using the Career Orientations Inventory (COI) for measuring internal career orientations in the South African organisational context.* AS. Journal of Industrial Psychology, 35(1), 1-13.

Du Toit, D. (2010). *Archetypal values, career orientations, perceived career success and meaningfulness.* Dissertação de Mestrado não-publicada. University Of South Africa

Guimarães, F. A. L. (2005). *Realização profissional, prazer e sofrimento no trabalho e valores: um estudo com profissionais de ensino superior.* Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Uberlância, Uberlância.

Günther, H. (1981). *Uma tentativa de traduzir e adaptar a escala de valores de Rokeach para uso no Brasil.* Arquivos Brasileiros de Psicologia, 33(3), 58-72.

Hair Jr., J., Anderson, H. E., Tatham, R. L., & Black, W.C. (2005). *Análise multivariada de dados.* 5. ed. Porto Alegre: Bookman.

Luizari, D. C. M., Mendes, A. S. D., & Tadeuci, M. S. R. (2005). *Crenças pessoais e âncoras de carreiras: um estudo com pós-graduandos.* X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba.

Oliveira, A. F. (2004). *Confiança do empregado na organização: impacto dos valores pessoais, organizacionais e da justiça organizacional.* Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

Oliveira, A. F., & Tamayo, A. (2004). *Inventário de Perfis de Valores Organizacionais.* Revista de Administração, 39(2), 129-140.

Ribas, F. T. T. (2010). *Somos fruto da nossa socialização: a influência das crenças pessoais no comprometimento organizacional.* Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Rocha, K. B., Sarriera, J. C., & Pizzinato, A. (2004). *Significado do trabalho e valores organizacionais.* In: Sarriera, J. C.; Rocha, K. B. & Pizzinato, A. (et al). Desafios do mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Rokeach, M. (1968). *The rol of values in public opinion research.* Public Opinion Quarterly, 32(4), 547-559.

Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching individual and organizational needs.* Massachusetts: Addison-Wesley

Schein, E. H. (1993). *Carreer Anchor: discovering your real values.* Califórnia: University Associates.

Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries.* In: Advances in experimental social psychology (pp. 1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1994). *Are there universal aspects in the structure and contents of human values?* Journal of Social Issues, 50(4), 19-45.

Schwartz, S. (1999). *A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work.* Applied Psychology: An International Review, 48(1), 23-47

Schwartz, S. H. (2005). *Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural.* In: Tamayo, A.; Porto, J. B. Valores e comportamento nas organizações (pp. 21-55). Petrópolis: Vozes.

Tamayo, A. (1998). *Influência do sexo e da idade sobre o sistema de valores.* Arquivos Brasileiros de Psicologia, 38(3), 91-104.

Tamayo, A. (2005). *Impacto dos valores pessoais e organizacionais sobre o comprometimento organizacional.* In: Tamayo, A; Porto, J. B. Valores e comportamento nas organizações (pp. 160-186). Petrópolis: Vozes.

Tamayo A. (2007). *Contribuições ao estudo dos valores pessoais, laborais e organizacionais.* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23, 17-24.

Tamayo, A. (2008). *Valores organizacionais.* In: Siqueira, M. M. M. (Org). Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e gestão (pp. 309-340). Porto Alegre: Artmed.

Tamayo, A., Mendes, A. M., & Paz, M. G. T. (2000). I*nventario de valores organizacionais.* Estudos de Psicologia (Natal), 5(2), 289-315.

CARREIRA DE PROFISSIONAIS DE TI EM DIFERENTES ORGANIZAÇÕES: INFLUÊNCIA DOS VALORES ORGANIZACIONAIS NOS CONTRATOS PSICOLÓGICOS

Mariana Michelena Santos[1], Iuri Novaes Luna[2]

Introdução

Em um cenário demarcado pela competitividade global e mercados turbulentos as organizações necessitam cada vez mais de processos tecnológicos que contribuam de forma efetiva para sua sobrevivência e crescimento, o que explica o significativo desenvolvimento do setor da tecnologia da informação (TI), inclusive no Brasil, mesmo em contextos de recessão econômica. Todavia, o planejamento e a implementação de processos tecnológicos nas organizações não dependem somente de tecnologia em si, mas também de pessoas que desenvolvam e trabalhem diretamente com ela (Reich & Kaarst-Brown, 1999). Do ponto de vista da gestão de pessoas, uma questão emergente diz respeito a como atrair e reter profissionais de TI, os quais têm sido fortemente exigidos e necessitam ter elevada capacidade técnica, flexibilidade e mobilidade (Ang & Slaughter, 2000; Lee, Ang, & Slaughter, 1997; Ramos & Joia, 2014) e, ao mesmo tempo, parecem ter dificuldades para manterem-se motivados e responderem aos intensos desafios que enfrentam (Vreuls & Joia, 2012).

[1] Psicóloga. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Psicologia do Trabalho e das Organizações. Formação em Orientação Profissional e de Carreira. Atua e desenvolve pesquisas com jovens e adultos, na área de orientação profissional e desenvolvimento de carreira. *mariana_michelena@msn.com*

[2] Professor Doutor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Psicologia, mestre em Administração e doutor em Sociologia Política pela UFSC. Tem experiência nas áreas de Psicologia e Administração, com ênfase em Psicologia Organizacional e do Trabalho e Comportamento Organizacional. *iuri.luna@ufsc.br*

Assim sendo, torna-se relevante compreender quais as expectativas de profissionais de TI no que diz respeito ao trabalho e a carreira e quais aspectos contribuem para a sua permanência dentro das organizações e, até mesmo, dentro da área técnica de TI. Na literatura é possível encontrar um número crescente de estudos que exploram os contratos psicológicos estabelecidos entre profissionais da área de TI e suas organizações. Os contratos psicológicos são compreendidos como o entendimento subjetivo sobre trocas recíprocas entre o sujeito e a empresa (Chiuzi & Malvezzi, 2014). Configuram-se como promessas não ditas, não escritas no contrato de emprego, mas que imprimem expectativas sobre o que o empregador oferece ao empregado e o que este último entrega de retorno (Rousseau, 1989; Conway & Briner, 2005). Tais expectativas e promessas podem ser confirmadas ou não. Quando frustradas, ocorre a violação do contrato psicológico, o que pode resultar em sentimentos de desconfiança, desvios de comportamentos, redução de desempenho e diminuição de comportamentos de cidadania organizacional (Krishnan & Singh, 2010) e redução de investimentos da organização no desenvolvimento da carreira dos trabalhadores (Magalhães & Bendassolli, 2013). Já o cumprimento do contrato psicológico aumenta a satisfação, o comprometimento e o desempenho (Rousseau & Mclean-Parks, 1993).

De acordo com pesquisas realizadas com profissionais de TI, os contratos psicológicos estabelecidos entre estes e suas organizações tendem a enfatizar que os mesmos esperam que suas organizações possam lhes oferecer autonomia e liberdade para a realização de tarefas, flexibilidade, alta remuneração, aprendizagem constante, infraestrutura de trabalho adequada, desafios e possibilidades de desenvolvimento de carreira (King & Bu, 2005; Krishnan & Singh, 2010; Santos, 2017). No que tange às possibilidades de desenvolvimento de carreira, estudos apontam que para manter seus profissionais de TI, as organizações devem fornecer oportunidades de desenvolvimento tanto na área técnica quanto na área gerencial, para que em determinado momento estes profissionais possam decidir com base em diferentes possibilidades (Dutra, 2010; Jennrich, 2014; Ramos & Joia, 2014; Martins, 2013; Reich & Kaarst-Brown, 1999).

A mudança da área pelo profissional, o qual assume uma posição em outra área distinta dentro da mesma empresa ou fora dela, geralmente evoluindo para uma posição gerencial, vem sendo denominada na literatura especializada como *turn-away* (Joseph & Ang, 2001; Ramos & Joia, 2014). Acerca destas transições, Santos (2017) investigou o *turn-away* de profissionais de TI da área técnica para cargos de gestão e as suas possíveis relações com os contratos psicológicos estabelecidos entre estes sujeitos e suas respectivas organizações. Especificamente, pretendeu identificar como a mudança da área técnica para a área gerencial, em diferentes organizações, pode se relacionar com a percepção de cumprimento ou não do contrato psicológico, visto que pesquisas apontam que esta transição não parece estar entre os principais interesses de muitos profissionais da área de tecnologia (p.e., Dutra, 2010; Luna & Santos, 2013).

Dentre os principais resultados encontrados na investigação de Santos (2017), foi observado que tanto as transições na carreira quanto os contratos psicológicos destes profissionais parecem ser significativamente influenciados pelos valores que cada organização anuncia (modo de gestão prescrito) e desenvolve (modo de gestão real), gerando impactos nas expectativas de trocas recíprocas entre estes sujeitos e suas respectivas empresas. Por meio dos seus valores, entendidos como princípios ou crenças organizados hierarquicamente, as organizações expressam suas metas e se afirmam como diferentes na sociedade e no mercado (Tamayo, 2007). Assim sendo, no presente capítulo, que se apresenta como parte de uma investigação mais ampla, será aprofundado e discutido o resultado do estudo que teve, especificamente, o objetivo identificar a influência dos valores organizacionais nos contratos psicológicos de profissionais de TI que desenvolvem suas carreiras em diferentes organizações.

Método

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) realizou-se um estudo qualitativo descritivo de casos múltiplos, conforme descrito a seguir:

Participantes:

A investigação foi realizada com 12 profissionais da área de tecnologia da informação (TI), dez homens e duas mulheres com idades entre 25 e 39 anos (média de idade: 31 anos), que se encontravam envolvidos com processos de *turn-away* em duas empresas de prestação de serviços em TI, seis de cada uma delas. Duas profissionais responsáveis pelos setores de gestão de pessoas das duas empresas (uma de cada empresa), de 26 e 38 anos, também foram entrevistadas.

Procedimentos:

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, bem como se efetivou uma consulta documental com a finalidade de aprimorar a caracterização das organizações, especialmente quanto às práticas e políticas de gestão de carreira, o que permitiu a convergência de diferentes fontes de informação sobre estes aspectos. Para tanto, foram solicitados documentos que versassem sobre o histórico, cultura, missão, valores, metas, estrutura do plano de cargos e salários e de desenvolvimento de carreira e benefícios.

A seleção dos profissionais de TI foi realizada de forma intencional ou típica (Laville & Dione, 1999), na qual se pressupõe a escolha de casos julgados exemplares da população alvo do estudo. Já os critérios utilizados para a seleção das duas organizações foram: atuarem no setor de prestação de serviços em TI, uma que está no mercado há menos de 10 anos (Empresa "A") e outra que atua há mais de 20 anos no mercado de TI (Empresa "B"). A escolha por empresas com base no tempo de atuação no mercado de trabalho

fundamentou-se no conceito de ciclo de vida organizacional (Hall, 2004; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 1999), o qual pressupõe que as empresas, ao longo do seu desenvolvimento, realizam mudanças como tentativas de se adaptar aos padrões de crescimento. Estas mudanças podem situar-se no âmbito da cultura e da estrutura organizacional e podem gerar reflexos nos processos de mobilidade profissional, nos sistemas de benefícios e recompensas, entre outros aspectos. Deste modo, a pesquisa considerou que empresas que apresentam distintos processos de formalização (Hall, 2004), em virtude de seus momentos nos ciclos de vida e de seus objetivos e valores, tendem a possuir políticas de gestão de pessoas singulares, inclusive no que se refere às estruturas e planos de carreira, as quais podem influenciar de maneiras singulares os contratos psicológicos estabelecidos entre funcionários e organizações.

As informações obtidas foram submetidas à análise de conteúdo de acordo com a sequência de procedimentos indicada por Bardin (2002). Para a sistematização das informações coletadas, as mesmas foram divididas em categorias temáticas, exaustivas, mutuamente excludentes e com um único princípio de classificação (tema), definidas, em grande parte, *a priori*, e, em alguns casos, *a posteriori* (emergentes), de acordo com critérios teóricos e empíricos orientados pelos objetivos do estudo. As principais categorias utilizadas referem-se aos seguintes temas: características da organização (histórico, estrutura, valores, cultura, metas, estratégias, políticas e práticas de desenvolvimento de carreira); *turn-away* (motivos para a realização do *turn-away*, expectativas em relação ao *turn-away* e percepção de suporte organizacional); contrato psicológico (percepção sobre os deveres da organização em relação aos seus empregados, sobre os deveres dos profissionais em relação à organização e a respeito das expectativas mútuas entre os profissionais e a organização).

Contextos organizacionais dos profissionais estudados:

Caracterização Empresa "A"

A Empresa "A" é uma startup catarinense com 5 anos de atuação no mercado e que vem crescendo exponencialmente. É composta por 380 colaboradores e atua na área de marketing digital. Tem como missão auxiliar os clientes a criarem um crescimento previsível e escalável através do marketing digital. Possui um conjunto de valores principais que fundamentam a cultura da empresa e são reiterados constantemente na narrativa de seus funcionários, os quais dizem respeito a excelência no trabalho (colaboradores como referências em suas áreas), simplicidade e rapidez na resolução de problemas, compartilhamento de conhecimento, busca constante por melhores práticas, valorização da autoaprendizagem, transparência na divulgação de indicadores, autonomia e valorização de relações próximas com clientes.

A empresa reforça constantemente que seus procedimentos sejam fortemente baseados em seus valores, pois acredita que a força destes valores garante melhores resultados. Por isso, são apresentados para todos os

colaboradores já no processo de integração. Atualmente, o maior desafio é continuar crescendo rápido, mas garantindo o mesmo nível de autonomia, desafios e aprendizagem para os seus colaboradores. Procura desenvolver suas ações de forma alinhada com seus valores, no sentido de possibilitar a redução de processos burocráticos sem prejuízos à eficiência organizacional.

Como diferenciais competitivos desta organização, a gestora entrevistada citou o ambiente agradável de trabalho e de aprendizado, a flexibilidade (todos têm metas para entregar, mas não têm controle de horário) e seu "time de talentos". Entre outros benefícios, a empresa oferece aos seus colaboradores plano de saúde e odontológico, cozinha com lanches disponíveis, política de vestimenta livre (cada um pode se vestir como quiser para ir trabalhar), "área de descompressão" (composta por jogos, pufs, televisão, videogames), aprendizado acelerado, cursos e certificações da própria empresa, seminários semanais para aprendizado e cultura de *feedback* e desenvolvimento.

No que tange ao plano de cargos e salários, não existe um plano de carreiras estruturado dentro da organização. As promoções ocorrem com base nos resultados de cada funcionário. Também são utilizados como critérios de promoção a avaliação do perfil do sujeito, de seus comportamentos e o alinhamento com os valores da empresa.

Quanto ao contrato psicológico estabelecido entre a organização e seus colaboradores, tende-se a valorizar um relacionamento de investimento mútuo, com característica do tipo equilibrado (Slay & Taylor, 2007). De acordo com a gestora de pessoas desta empresa, por oferecerem diversas condições e benefícios que favorecem o desempenho profissional, os funcionários devem comprometer-se, no mínimo, com os resultados. Também espera que os colaboradores possam ser proativos, corresponsáveis pelo seu aprendizado e pelo desenvolvimento das pessoas ao seu redor, que como colaboradores individuais possam tornar-se referência no que fazem, que estejam alinhados aos valores da empresa e possam se desenvolver dentro da organização. No que se refere aos deveres da organização em relação aos seus profissionais, a gestora pontuou que a empresa proporciona a eles um ambiente agradável, possibilidades de aprendizagem e oferece flexibilidade e autonomia para as suas atividades e decisões.

Caracterização Empresa "B"

A Empresa "B" é uma tradicional organização catarinense de tecnologia com 39 anos de atuação no mercado. Composta por 420 funcionários, desenvolve aplicações em inteligência, TI e telecomunicações, as quais são customizadas de acordo com a demanda do cliente. Tem como missão melhorar a performance de seus clientes no que se refere à comunicação. Seus principais valores prescritos são a ética e o compromisso com o país.

Em virtude do porte da empresa e de diversos processos de formalização que foram sendo estruturados ao longo dos anos para comportar o seu crescimento, por vezes a empresa tende a apresentar-se demasiadamente burocratizada e conservadora. Ao mesmo tempo em que disponibiliza um legado

tecnológico aos seus clientes ao longo de décadas, convive com o desafio da inovação e atualização tecnológica.

Como aspectos que auxiliam na retenção dos funcionários, a gestora cita a retidão em relação ao pagamento e aos benefícios ofertados aos funcionários o que, segundo ela, contribui para que o próprio nome e histórico da empresa constituam-se como um atrativo para captação de pessoal. Além disso, oferece benefícios como uma associação que promove eventos (participação em jogos, clubes recreativos junto aos familiares), alimentação, refeição, plano de saúde, assistência odontológica, seguro de vida em grupo, previdência privada e apoio financeiro para educação continuada.

O sistema de competências é utilizado para a avaliação de desempenho e é a base para a realização de promoções e reajustes de remuneração. Não existe um plano de carreiras dentro da organização, sendo que as promoções ocorrem de acordo com a estrutura, com o orçamento e com a necessidade de cada área e são utilizados como critérios a avaliação de desempenho de cada funcionário, o mérito e o envolvimento com a organização.

No que se refere ao contrato psicológico estabelecido entre a organização e seus empregados, tende-se, também, a valorizar um relacionamento de investimento mútuo, todavia com característica do tipo relacional (Rousseau, 1989). De acordo com a gestora de pessoas, os gestores da empresa possuem a expectativa que seus colaboradores cumpram as suas funções sem que precisem ser solicitados ou relembrados acerca delas, identifiquem-se com os objetivos da organização e sejam comprometidos mesmo em momentos de incerteza e crise econômica. No que se refere aos seus deveres em relação aos seus profissionais, a gestora pontuou que além do que a empresa já oferece em termos de benefícios, é um dever da mesma proporcionar um clima favorável de trabalho, oportunidades de desenvolvimento contínuo e transparência quanto às possibilidades de crescimento na organização. Além do que é considerado um dever, a gestora indicou que a empresa incentiva o fortalecimento de redes de relações entre seus empregados.

A seguir será apresentada a discussão dos resultados referentes especificamente ao tema que envolve os valores organizacionais e o contrato psicológico, considerando as transições de carreira. Para isso, alguns trechos significativos das 12 entrevistas realizadas sobre esse tema no processo de análise serão apresentados como exemplos.

Resultados e Discussão

Quanto aos contratos psicológicos estabelecidos entre os sujeitos entrevistados e suas organizações, observou-se, de forma geral, que os interesses dos profissionais de TI no que se refere ao papel da organização envolvem, prioritariamente, a oportunidade de experimentar desafios, de autonomia e liberdade para a realização de tarefas, aprendizagem constante, flexibilidade, atividades variadas e dinâmicas, infraestrutura adequada de trabalho, possibilidades de inovar, participar do avanço tecnológico e oportunidades de desenvolvimento de carreira. Já no que se refere às percepções dos profissionais

entrevistados acerca do que as suas organizações esperam deles, observou-se expectativas que englobam aspectos os quais transcendem o simples desempenho de suas funções, envolvendo comportamentos pró-sociais e de cidadania organizacional (Siqueira & Gomide Júnior, 2014).

Observou-se que os conteúdos abordados nas práticas de socialização organizacional (Cunha, Rego, Cunha, & Cardoso, 2007) no momento de admissão de novos membros constituíram-se como elementos significativos para o delineamento de expectativas de trocas recíprocas entre os sujeitos entrevistados e suas organizações. Os valores expostos pela Empresa "A" em sua socialização, por exemplo, são reiterados com frequência por seus colaboradores e fundamentam uma série de expectativas.

Alguns destes valores organizacionais que fundamentam as expectativas da organização em relação aos funcionários e que transcendem o contrato formal de trabalho parecem ter sido fundamentais para a realização do ***turn-away*** de profissionais entrevistados. Cabe citar as expectativas que os funcionários colaborem com a empresa e com os colegas, contribuam para o desenvolvimento e crescimento da empresa e que sejam potenciais lideranças ou colaboradores de referência (Empresa "A"); que "vistam a camisa", sejam comprometidos, confiáveis e dedicados (Empresa "B"). Na medida em que os entrevistados avaliaram que estão suprindo as expectativas da organização, alguns compreendem que aceitar o *turn-away* seria uma das formas de satisfazer tais expectativas e não frustrar a organização.

Os valores de cada organização, ao interferir na elaboração das expectativas individuais dos empregados, podem provocar inclusive mudanças nos seus planejamentos de desenvolvimento de carreira. Destaca-se, como exemplo, o caso de uma colaboradora da Empresa "A" que não tinha a expectativa de tornar-se referência em sua área de atuação até começar a trabalhar nesta organização. A partir do processo de socialização organizacional, por meio do qual entrou em contato com os valores da empresa que envolvem estar em evidência em sua área de atuação, trabalhar com excelência e compartilhar os seus conhecimentos, a profissional passou a incorporar estes valores ao ponto de torná-los seus objetivos de desenvolvimento de carreira, tal como expresso no trecho a seguir: *"Quando eu entrei, eu recebi uma cartinha do diretor que é uma cartinha padrão, muito provavelmente, mas que ele falava sobre você se tornar referência naquilo que você trabalha. E eu não entendia porque isso: 'Para que? Não tem necessidade'. Mas não. É que quando você começa a se tornar referência, as pessoas começam a te perguntar, para você ajudar elas. E quando você ajuda elas, é muito bacana. Eu já tive várias oportunidades de ajudar"*. Este trecho da narrativa de uma das profissionais entrevistadas permite observar o quanto as características do contrato psicológico estabelecido na relação entre a organização e o sujeito são processuais e podem alterar-se com o tempo, bem como permitem compreender a importância do processo de socialização organizacional na formação dos contratos psicológicos estabelecidos.

Dessa forma, identificou-se que os valores de cada uma das organizações investigadas influenciaram diretamente as expectativas de trocas recíprocas e, mais especificamente, de progressão de carreira dos profissionais

entrevistados. Enquanto a Empresa "A" é caracterizada como uma *startup*, com perfil inovador e mais flexível quanto a horários, ambientes de trabalho, política de vestimenta, de recrutamento e seleção de pessoas, a Empresa "B" apresenta-se como mais formalizada (Robbins, 2010) e rígida no que diz respeito a estes aspectos. Mesmo considerando que ambas as organizações não possuem planos de desenvolvimento de carreira estruturados e não têm perspectiva de desenvolvê-los em breve, os profissionais da Empresa "A" parecem mais confiantes quanto às possibilidades de desenvolvimento de carreira tanto na vertente técnica quanto na gerencial. Em virtude do processo de forte expansão da organização, consideram que muitos cargos ainda podem ser criados para atender suas necessidades, como mencionou um profissional da Empresa "A": *"A própria empresa é uma plataforma de carreira de cargos e onde você deseja chegar ou o que você deseja fazer, vai acontecer. A gente dá espaço para as pessoas irem lá e se desenvolver na questão. Criamos várias coisas. Não tem muito fixo, mas é um negócio tipo playground, uma massinha que você pode fazer o que você quiser"*.

Já os profissionais da Empresa "B" apresentam expectativas distintas no que se refere a possibilidades de desenvolvimento de carreira que sejam adaptáveis aos interesses dos funcionários. Considerando os valores e as práticas recorrentes da organização, bem como seu posicionamento de mercado, acreditam que as possibilidades de carreira são mais limitadas, o que pode ser ilustrado mediante os relatos de dois empregados: *"Eu acho que hoje estou no meu máximo aqui na empresa. Então, eu estou fazendo um curso para garantir que se der qualquer problema aqui, eu consiga no mercado ficar próximo do que eu ganho hoje"; "Eu acabei realmente ficando cerceado. Na minha visão foi aquele tipo de coisa, como eu não vou poder dar esse cargo de gestão pra ele agora, então eu vou criar um negocinho[...] para ele não ir embora, para ele não ficar chateado, então eu vou fazer esse espacinho pra ele"*.

As expectativas dos profissionais de TI investigados acerca das possibilidades de desenvolvimento de carreira nas empresas "A" e "B", bem como as expectativas das empresas sobre eles (contrato psicológico), apresentaram-se, assim, relacionadas aos valores organizacionais. Observa-se, ainda, que os processos de formalização (Hall, 2004) decorrentes do ciclo de vida de cada organização (Hall, 2004; Schermerhorn, Hunt,& Osborn, 1999) e de seus valores (Tamayo, 2007), manifestam-se por meio de políticas de gestão de carreira específicas em cada organização.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os contratos psicológicos e os processos de transições na carreira podem ser significativamente influenciados pelos valores organizacionais, na medida em que são incorporados pelos membros das organizações. Determinadas expectativas de trocas recíprocas entre trabalhadores e suas respectivas organizações, fomentadas desde os processos de socialização organizacional, por vezes transcendem o contrato formal de trabalho no delineamento de perspectivas de desenvolvimento

de carreira, como foi observado na presente investigação com profissionais da área de TI.

Na primeira empresa, caracterizada como uma *startup* com perfil inovador e valores mais flexíveis, as expectativas de trocas recíprocas e desenvolvimento de carreira apresentaram-se significativamente diferentes das observadas na segunda organização, caracterizada como uma empresa mais burocrática, com valores mais rígidos. Assim sendo, evidencia-se a importância de se considerar os valores organizacionais e os contratos psicológicos nos estudos sobre transições de carreira de profissionais da área da Tecnologia da Informação e de outras categorias profissionais. ■

REFERÊNCIAS

Ang, S., & Slaughter, S. (2000). *The missing context of information technology personnel: a review and future directions for research.* In R. W Zmud,. (Ed.). Framing the domains of it management: projecting the future through the past(pp. 305-327). Cincinnati: Pinnaflex Educational Resources.

Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Chiuzi, R. M., & Malvezzi, S. (2014). *Mais de 50 anos de pesquisa sobre contratos psicológicos de trabalho: sistematização teórica e sugestão de agenda futura de pesquisa.* Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe), 4(3), 282-294.

Conway, N., & Briner, R. B. (2005).*Understanding psychological contracts at work: a critical evaluation of theory and research.* New York: Oxford University Press.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso, C. C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e gestão* (6a. ed.). Lisboa: RH Editora.

Dutra, J. S. (2010). Carreiras paralelas. In J. S Dutra (Org.). *Gestão de Carreiras na empresa contemporânea.* São Paulo: Atlas.

Hall, R. H. (2004). *Organizações: estruturas, processos e resultados*(8a. ed.). São Paulo: Prentice Hall.

Jennrich, J. (2014). *Fatores de retenção dos profissionais de tecnologia da informação.* Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina.

Joseph, D., & Ang, S. (2001). *The threat-rigidity model of professional obsolescence and its impact on occupational mobility behaviors of IT professionals.* Proceedings of the International Conference on Information Systems. New Orleans, LA, USA, 22.

King, R. C., & Bu, N. (2005) *Perceptions of the mutual obligations between employees and employers: a comparative study of new generation IT professionals in China and the United States.* ta, 16(1), 46-64.

Krishnan, S. K., & Singh, M. (2010). *Outcomes of intention to quit of indian it professionals.* Human Resource Management, 49(3), 421– 437.

Laville, C., & Dionne, J. A. (1999). *Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lee, P., Ang, S., & Slaughter, S. (1997). *Turning over versus turning away of information systems professionals.* Proceedings of the International Conference on Information Systems. Atlanta, GA, USA, 18.

Luna, I. N., & Santos, M. M. (2013). *Profissão e carreira: relações entre escolhas por cursos de graduação e âncoras de carreira.* Psicologia Argumento, 31(75), 653-663.

Magalhães, M. O, & Bendassolli, P. F. (2013). *Desenvolvimento de Carreiras nas organizações.* In L. O. Borges & L. Mourão (Org.). O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia(pp.433-464). Porto Alegre: Artmed.

Martins, A. C. (2013). *Fatores de atração e retenção dos profissionais de tecnologia da informação de Porto Alegre.* Monografia de Graduação não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Ramos, E., & Joia, L. A. (2014). *Uma investigação acerca do fenômeno do turn-away entre os profissionais da tecnologia da informação.* Rev. Adm. Mackenzie (RAM), 15(4), 75-109.

Reich, B. H., & Kaarst-Brown, M. L. (1999). *Seeding the line.* MIS Quarterly, 23(3), 337-364.

Robbins, S. P. (2010). *Comportamento Organizacional* (14a. ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Rousseau, D. M. (1989). *Psychological and Implied Contracts in Organizations*, Employee Responsibilities and Rights Journal, 2, 121-139.

Rousseau, D. M., & Mclean-Parks, J. (1993). *The contracts of individuals and organizations.* Research in organizational behavior, 15, 1-47.

Santos, M. M. (2017). *Turn-away e contrato psicológico: um estudo com profissionais da área de tecnologia da informação.* Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Schermerhorn Jr, J. H., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional.*Porto Alegre: Bookman.

Siqueira, M. M. M., & Gomide Júnior, S. (2014). *Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização.* In J. C Zanelli, J.E Borges-Andrade,. & A.V.B Bastos. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (2a.ed., pp. 316-349). Porto Alegre: Artmed.

Slay, H. S., & Taylor, M. S. (2007). *Career systems and psychological contracts.* In H.P. Gunz, & M. A. Peiperl (Eds.). Handbook of career studies. Thousand Oaks: Sage.

Tamayo, A. (2007). *Contribuições ao estudo dos valores pessoais, laborais e organizacionais.* Psicologia: teoria e pesquisa, 23, 17-24.

Vreuls, E. H., & Joia, L. A. (2012). *Proposição de um modelo exploratório dos fatores relevantes para o desempenho profissional do CIO brasileiro.* Revista de Administração da USP,47(2), 307-324.

DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA EM ORGANIZAÇÕES: A PERCEPÇÃO DE PSICÓLOGOS ORGANIZACIONAIS E DE TRABALHADORES

Mariana Macedo Nora[1], Michelle Regina da Natividade[2], Iúri Novaes Luna[3]

Introdução

As transformações provenientes do processo de globalização trouxeram mudanças significativas na estrutura das organizações. Em decorrência disso as empresas são desafiadas a se adaptarem a um ambiente econômico permeado pela instabilidade e imprevisibilidade. Consequentemente, os indivíduos também sofrem efeitos destas mudanças e para que o sujeito se torne "empregável" à organização é demandado que ele desenvolva competências na "medida certa" para ocupar determinada posição. Mas será que o desenvolvimento de competências profissionais que contribuem para o desenvolvimento de carreira do trabalhador é uma responsabilidade apenas do indivíduo?

Rothmann e Cooper (2009) consideram o desenvolvimento de competências profissionais como um processo tanto individual quanto organizacional. Esse é considerado individual em razão de o sujeito ser responsável por planejar sua vida profissional a fim de alcançar seus objetivos. Nesse viés, cabe ao indivíduo o desafio de identificar seus interesses e habilidades para

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela UFSC; Psicóloga graduada pela UNISUL. *mariana@nora.vc*

[2] Graduação em Psicologia pela UNISUL e mestrado em Psicologia pela UFSC. Atualmente é Professora da UNISUL. *michelle.natividade@unisul.br*

[3] Graduação em Psicologia, mestrado em Administração e doutorado em Sociologia Política pela UFSC. Atualmente é Professor Adjunto do departamento de Psicologia da UFSC. *iuri.luna@ufsc.br*

estabelecer suas metas e, dessa forma, planejar estratégias apropriadas para o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, os autores afirmam que as organizações possuem papel importante no desenvolvimento de carreira de seus trabalhadores na medida em que esta pode proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de competências profissionais.

A ideia defendida por Rothmann e Cooper (2009) considera a carreira como sendo uma via de mão dupla, em que o sujeito é o responsável por gerenciar e planejar sua própria carreira e a organização por validar este plano. Essa forma de se pensar se aproxima da carreira proteana, uma das estruturas de carreira presente na contemporaneidade, que tem como foco a constante busca pelo aprendizado, desenvolvimento de habilidades e formação da identidade através das vivencias no mundo do trabalho (Ribeiro, 2011). A partir desta perspectiva o sujeito passa a ser ativo em sua construção de carreira, o que se difere do modelo tradicional de carreira organizacional, onde o trabalhador se adaptava a um plano de carreira previamente estabelecido pela organização (Ribeiro, 2011). As transformações no mundo do trabalho, sendo dúvida, contribuíram para essa mudança de paradigma e fizeram com que muitas empresas criassem novas estratégias para atender as demandas da contemporaneidade e contribuir no desenvolvimento de carreira do trabalhador dentro da própria organização.

Em relação às ações de transferência de conhecimento que visam contribuir para o desenvolvimento de carreira dos trabalhadores pode-se mencionar o treinamento e o desenvolvimento, considerados entre as práticas mais tradicionais de desenvolvimento de competências profissionais que as empresas executam no ambiente corporativo. Vinculando-se com esta discussão, outro conceito encontrado na literatura é o de Educação. De acordo com Vargas e Abbad (2006), enquanto o treinamento está relacionado a um processo de curto prazo que visa a aquisição e modificação de comportamento voltado para melhorar o desempenho em um determinado cargo e o desenvolvimento foca a aprendizagem voltada para o crescimento individual, sem relação com um trabalho específico, a Educação extrapola o nível organizacional e é considerada como todos os processos pelos quais as pessoas adquirem compreensão do mundo, bem como capacidade para lidar com seus problemas. Dessa forma, conclui-se que Educação é um conceito amplo que engloba atividades de treinamento e desenvolvimento e abrange outros contextos que possibilitam a aprendizagem individual como cursos de especialização e capacitações diversas.

No entanto, é importante ressaltar que nem sempre a aprendizagem é resultante de ações planejadas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) como citado acima. Nesse viés, Le Boterf (2003) alerta que o desenvolvimento de competências profissionais não pode ser restringido a realização de cursos formais, já que se corre o risco de diversas outras possibilidades de aprendizado no ambiente de trabalho serem desconsideradas. Com isso, o autor defende que as situações diárias de trabalho são ótimas oportunidades de aprendizado, visto que estas podem proporcionar momentos de reflexão e mudança de comportamento.

Assim sendo, em complemento às ações formais de desenvolvimento de competências profissionais, as organizações também devem proporcionar ambientes de trabalho favoráveis e estimulantes que viabilizem a aprendizagem no dia a dia do trabalhador (Freitas & Brandão, 2006). Vale refletir que os processos de aprendizagem formal e informal no trabalho devem estar interligados, na medida em que o indivíduo se configura como elo mais forte dessa corrente (Pandoja & Borges-Andrade, 2009).

Abbad e Borges-Andrade (2004), por sua vez, citam que o suporte gerencial e psicossocial disponibilizado ao indivíduo interferirá na qualidade do aprendizado natural do profissional. Este suporte poderá proporcionar indiretamente o desenvolvimento de competências como proatividade, flexibilidade, criatividade e comprometimento, além de estimular a capacidade de o trabalhador aprender por conta própria, ou seja, aprender a aprender.

Considerando a responsabilidade social da empresa de fornecer ambientes de trabalho que favoreçam o desenvolvimento profissional de seus trabalhadores e considerando o contexto de trabalho do século XXI em que o sujeito é considerado ativo cada vez mais valioso às organizações, esta pesquisa teve o objetivo de avaliar a percepção de psicólogos e trabalhadores acerca das ações de desenvolvimento de carreira realizadas por duas empresas da Grande Florianópolis.

Método

Participantes

A pesquisa foi realizada em duas empresas da Grande Florianópolis, sendo que o público alvo do estudo foi o psicólogo organizacional e os trabalhadores da área administrativa. Na Empresa "A", do ramo de terceirização de serviços, participaram uma psicóloga e 38 trabalhadores e na Empresa "B", do ramo hospitalar, uma psicóloga e 30 trabalhadores. Como critério de seleção das empresas foi estabelecido que esta deveria possuir equipe de gestão de pessoas e ter em seu quadro ao menos um profissional de psicologia atuando na área e que estivesse vinculado à empresa no mínimo por um período de um ano. Já em relação aos trabalhadores o critério foi trabalhar na área administrativa, em razão de esta constituir uma área de apoio em ambas organizações.

Instrumentos

Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados entrevista semiestruturada e questionário. A entrevista foi realizada com as psicólogas de ambas organizações e o questionário respondido pelos trabalhadores e psicólogas, tendo como base a escala de percepção de suporte organizacional desenvolvido por Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999). Além disso, o questionário objetivou levantar as ações realizadas pela empresa, que podem contribuir com o desenvolvimento de carreira dos trabalhadores e investigar qual a avaliação que a psicóloga e os trabalhadores de cada empresa realizam acerca destas intervenções.

Procedimentos

As entrevistas e a aplicação dos questionários com as psicólogas foram realizadas pela pesquisadora na própria organização. Já a coleta de dados junto aos trabalhadores ocorreu em conjunto com as psicólogas da empresa, as quais acompanharam a aplicação do questionário. O procedimento de coleta de dados ocorreu após a explicação dos objetivos da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A pesquisa seguiu as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, cujo projeto foi aprovado em 2013.

Resultado e discussão

Empresa "A"

A equipe de Gestão de Pessoas da Empresa "A" se configura por ser dividida em dois segmentos: Recrutamento e Seleção (R&S) e Treinamento e Desenvolvimento (T&D), sendo que a Psicóloga entrevistada atua neste último segmento. Cabe contextualizar o ponto de vista da psicóloga entrevistada acerca do suporte oferecido por sua empresa no que se refere a realização de ações que visem o desenvolvimento de carreira dos trabalhadores. A psicóloga argumenta que há bastante investimento e apoio nessa área por parte da direção: *"O dono da empresa tem isso como um objetivo. Quer que a empresa seja a maior e a melhor de Santa Catariana. (...). Então ele apoia muito, dá bastante ideias, se você dá uma ideia ele aceita, ajuda, dá dinheiro."*

De acordo com Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012), o desenvolvimento de competências e sua aplicação no trabalho podem ser favorecidos ou dificultados de acordo com as características da organização e do ambiente de trabalho. Sendo o proprietário da empresa uma figura de grande poder decisório dentro da organização, o fato de existir este apoio é um indicador positivo que pode contribuir para um ambiente propício ao desenvolvimento de carreira dos profissionais.

O Quadro 1 tem por objetivo facilitar a visualização das ações que podem contribuir para o desenvolvimento de carreira na percepção da psicóloga e dos trabalhadores. Os dados apresentados apontam que no geral os trabalhadores possuem conhecimento dessas ações, já que houve coerência entre a percepção de ambos.

QUADRO 1
Ações que contribuem com o desenvolvimento de carreira dos trabalhadores

Ações	Psicólogo	Trbalhador	
		N°	%
Treinamento	X	34	89%
Bolsa de estudos		5	13%
Curso de Capacitação	X	32	84%

continua

Ações	Psicólogo	Trbalhador	
		Nº	%
Programa Específico de Desenvolvimento de Carreira	X	27	71%
Programa de desenvolvimento de competências comportamentais	X	33	87%
Programa de Estágio	X	25	66%
Programa Trainee		3	8%
Programa Menor Aprendiz	X	35	92%
Palestras	X	37	97%
Workshop	X	21	55%
Total		38	100%

Levando em consideração a fala da psicóloga foi possível identificar três objetivos distintos no que diz respeito às ações apresentadas no Quadro 1. O primeiro refere-se às ações que visam desenvolver competências comportamentais: *"Tem treinamento de trabalho em equipe, de postura, de comunicação. Bastante trabalho em equipe, porque nossas salas são conjuntas. (...)"*. O segundo às ações que objetivam desenvolver competências técnicas: *"Tem palestras técnicas, então dependendo da área... Ah, vou lançar uma nota fiscal, como que eu lanço? (...)"*. E por fim os informacionais, os quais não estão diretamente relacionados com o trabalho desenvolvido, no entanto, podem interferir na execução da atividade por envolver questões de ordem pessoal: *"A gente tem palestra de câncer de mama, sobre fumo, tem palestra sobre finanças pessoais"*.

Outra variável que pode contribuir de forma indireta para o desenvolvimento de carreira dentro da organização é o suporte gerencial percebido pelos trabalhadores e o clima organizacional, considerado positivo na percepção da psicóloga e dos trabalhadores. Este suporte, que se constitui na valorização de novas ideias e propostas de trabalho por parte da gerência, na orientação e *feedback* em relação às atividades de trabalho e na orientação técnica e profissional, poderá apoiar as ações desenvolvidas pela empresa que buscam desenvolver o trabalhador. Nesse sentido, Abbad, Freitas e Pilati (2006, p. 233) argumentam que "a análise de fatores do contexto de trabalho é muito importante para garantir o sucesso de programas de TD&E", uma vez que fatores como suporte e clima organizacional podem facilitar ou inibir a aplicabilidade das competências desenvolvidas.

Por fim, em relação à categoria referente à avaliação das ações que podem contribuir para o desenvolvimento de carreira dos profissionais, o objetivo será avaliar a eficácia destas ações na percepção da psicóloga e dos trabalhadores (Marcondes, 2008). Em relação ao tipo de avaliação das ações realizadas pela Empresa "A", foram identificadas as seguintes formas: a) *avaliação de reação* cujo objetivo é identificar a satisfação imediata dos trabalhadores logo após a efetivação da ação; b) *avaliação de comportamento* que visa identificar

se houve mudança no comportamento após a participação neste tipo de ações (Rothmann & Cooper, 2009; Marcondes, 2008).

A avaliação de reação pode ser identificada em dois momentos na fala da psicóloga, um em que houve a estruturação deste tipo de avaliação por meio de questionário: *"Aí vê né, porcentagem de quantos gostaram, quanto não gostaram. Mas não é tão sério assim. A gente oferece, as pessoas participam e se gostaram a gente faz de novo"*. E outra em que a avaliação ocorreu de forma mais livre através de conversa com os trabalhadores. Já a avaliação comportamental ocorreu através de observação direta realizada pela própria psicóloga no ambiente de trabalho *"Ou eu faço uma observação do local depois, às vezes eu fico lá com eles uma tarde"*.

A psicóloga argumenta que o retorno que recebe desses tipos de ações é positivo, ela atribui isso ao fato de os trabalhadores serem abertos a aprenderem novas competências e não serem obrigados a participar destes eventos: *"Ninguém faz obrigatório também, senão vem para o treinamento e não está a fim. Se eles pedirem para fazer de novo porque às vezes não conseguiram ir, a gente faz"*. Esse dado corrobora a percepção dos trabalhadores acerca da avaliação que estes realizam sobre estas ações, conforme mostra o Quadro 2 com as respostas dos itens avaliados em razão da frequência das respostas dos trabalhadores.

Considerando que tanto a psicóloga quanto os trabalhadores da Empresa "A" conseguem identificar mudanças no meio em que atuam profissionalmente após as ações que podem contribuir para o desenvolvimento de carreira dos trabalhadores, pode-se concluir que esta organização apoia a transferência de aprendizagem no ambiente de trabalho, conforme os dados apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 2
Avaliação das ações

Itens avaliados	**Trbalhador**	
	Nunca/ Raramente (%)	**Sempre/ Frequentemente (%)**
Utilizo em meu trabalho atual o que foi ensinado durante as ações de desenvolvimento de competência profissional	3%	97%
As habilidades que aprendi com as ações de DCP fazem com que eu comenta menos equívocos nas atividades de trabalho	11%	89%
Quando aplico o que aprendi com as ações de DCP, executo meu trabalho com maior eficiência	3%	97%
A qualidade do meu trabalho melhorou com a participação na(s) ação(ões) de DCP	3%	97%
A participação na(s) ação (ões) de DCP beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades	3%	97%
Estou satisfeito (a) com o investimento que a empresa faz em ações de desenvolvimento de competência profissional	14%	86%

Empresa "B"

A área de Gestão de Pessoas da Empresa "B" se configura por ser dividida em três segmentos: Departamento Pessoal, Gestão de Pessoas e SESMT, sendo a Psicóloga a responsável pela supervisão de todos os segmentos. Na visão da psicóloga o apoio oferecido pela empresa acerca das ações que podem contribuir no desenvolvimento de carreira dos colaboradores poderia ser melhor: *"Diria pouco. A gente investe internamente, vamos dizer assim. A gente faz um programa de boas vindas inicial [...], mas investir especificamente naquela função que tá exercendo... na área de enfermagem a gente faz bastante, na área administrativa não muito"*.

Considerando que o desenvolvimento deste tipo de ações pode facilitar o processo de aprendizagem dentro das organizações e levando em conta que as ações de capacitação sempre tiveram como objetivo o alcance dos resultados organizacionais (Pilati, 2006), conclui-se que o baixo investimento nesta área é um indicador negativo. Uma hipótese ao baixo investimento nesse tipo de ações é que o setor administrativo é uma área de suporte à atividade fim da empresa, nesse caso a enfermagem.

O quadro 3 permite visualizar o nível de coerência entre a percepção da psicóloga e dos trabalhadores no que se refere às ações que podem contribuir para o desenvolvimento de carreira dos trabalhadores. Para este estudo definiu-se como grau de coerência baixo quando uma ação assinalada pela psicóloga foi assinalada por menos de 50% dos trabalhadores. Nesse sentido, considera-se que houve coerência na maioria das ações apresentadas no Quadro 3, exceto em relação ao Workshop e ao Programa de Desenvolvimento de Competências Comportamentais, os quais apresentaram grau de coerência baixo.

QUADRO 3
Ações que contribuem com o desenvolvimento de carreira dos trabalhadores

Ações	Psicólogo	Trbalhador	
		Nunca/ Raramente (%)	Sempre/ Frequentemente (%)
Treinamento	X	20	71%
Bolsa de estudos		11	39%
Curso de Capacitação	X	19	68%
Programa Específico de Desenvolvimento de Carreira		1	4%
Programa de desenvolvimento de competências comportamentais	X	12	43%
Programa de Estágio		10	36%
Programa Trainee		0	0%
Programa Menor Aprendiz	X	26	93%

continua

Ações	Psicólogo	Trbalhador	
		Nunca/ Raramente (%)	Sempre/ Frequentemente (%)
Palestras	X	20	71%
Workshop	X	6	21%
Total		30	100%

Em relação ao Programa de Desenvolvimento de Competências Comportamentais em que obteve índice baixo de coerência entre psicóloga e trabalhadores, a psicóloga relata a ocorrência dessas ações por meio de intervenções realizadas com as equipes de trabalho: *"Às vezes são pessoas específicas que precisam se desenvolver naquele assunto, ou então é o setor que precisa de uma motivação ou algo para caminhar melhor. (...) a gente monta alguma dinâmica, ou monta alguma reunião, que a gente também consiga ouvir do colaborador. E a partir dali a gente monta ferramentas, dependendo da demanda para que aquilo cesse"*.

Para avaliar a efetividade das ações que visam contribuir para o desenvolvimento de carreira dos trabalhadores, foram investigadas as percepções dos trabalhadores e da psicóloga quanto ao suporte gerencial percebido pelos mesmos. Levando em conta as respostas apresentadas tanto pelos trabalhadores, quanto pela psicóloga, pode-se considerar que ambos acreditam ser positivo o suporte gerencial na empresa. Nesse sentido, Abbad et al. (2006) afirmam que é importante levar em consideração as percepções dos trabalhadores em relação as características do suporte percebido, já que muitas das necessidades de desenvolvimento são decorrentes de problemas de suporte ou restrições situacionais.

No que se refere ao tipo de avaliação realizada pela psicóloga, foram identificadas, assim como na Empresa "A", a avaliação de *reação* e *comportamental*. No entanto, na Empresa "B" também foi identificada a *avaliação de aprendizagem* que consiste na avaliação do participante em relação ao conteúdo ministrado durante a ação que pode propiciar o desenvolvimento de carreira do trabalhador (Rothmann & Cooper, 2009): *"A pessoa preenche um questionário de como foi, o que aprendeu, o que conseguiu aprender, sugar daquele treinamento, a gente faz o acompanhamento, tabula, enfim, para mais tarde conseguir resgatar isso"*.

Em relação à avaliação das ações realizadas que visam contribuir no desenvolvimento de carreira dos trabalhadores, a psicóloga e os trabalhadores consideram positiva a avaliação destas ações, conforme observado no Quadro 4. No entanto, a satisfação dos trabalhadores em relação ao quanto a empresa investe neste tipo de ações não é unânime, sendo que metade dos trabalhadores está satisfeita. Conclui-se, desta forma, que os trabalhadores consideram que as ações desenvolvidas trazem benefícios para o trabalho, porém poderia haver mais ações, o que corrobora a fala inicial da psicóloga, a qual considera que a empresa investe pouco nesse tipo de ação.

Em relação ao baixo investimento neste tipo de ação, a psicóloga argumentou que o baixo investimento financeiro por parte da empresa, a falta de um profissional específico atuando nesta área e a falta de motivação por parte de alguns profissionais pode explicar esta situação: *"E até engajamento do próprio colaborador às vezes, né? Porque às vezes até a gente anuncia, ou até se disponibiliza em pagar o curso [...]. Mas daí: ah! Não sei, acho que não precisa, tal [...]"*. A motivação para aprender por parte dos trabalhadores é uma variável que influencia na eficácia dos programas de treinamento, já que o querer está diretamente ligado ao desejo de o sujeito mudar seu comportamento e os resultados em seu trabalho (Rothmann & Cooper, 2009).

QUADRO 4
Avaliação das Ações

Itens avaliados	**Trbalhador**	
	Nunca/ Raramente (%)	**Sempre/ Frequentemente (%)**
Utilizo em meu trabalho atual o que foi ensinado durante as ações de desenvolvimento de competência profissional	0%	100%
As habilidades que aprendi com as ações de DCP fazem com que eu comenta menos equívocos nas atividades de trabalho	20%	80%
Quando aplico o que aprendi com as ações de DCP, executo meu trabalho com maior eficiência	5%	95%
A qualidade do meu trabalho melhorou com a participação na(s) ação(ões) de DCP	25%	75%
A participação na(s) ação (ões) de DCP beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades	30%	70%
Estou satisfeito (a) com o investimento que a empresa faz em ações de desenvolvimento de competência profissional	50%	50%

Seguindo o raciocínio destes autores, conclui-se que para realizar um diagnóstico das necessidades de desenvolvimento dos trabalhadores de uma empresa é necessário considerar as diversas variáveis que influenciam na ocorrência desse fenômeno. Nesse sentido, pode-se considerar a questão do desenvolvimento de carreira nas organizações uma relação de mão dupla em que tanto os trabalhadores quanto a empresa possuem responsabilidades.

Considerações finais

O objetivo principal dessa pesquisa foi o de analisar a relação entre a percepção de psicólogos e de trabalhadores acerca das ações de desenvolvimento de carreira realizadas por duas empresas da Grande Florianópolis. A possibilidade de aprofundar e esclarecer essa relação poderá servir como modelo norteador para outras empresas que busquem desenvolver ações nesse sentido.

Conclui-se que as percepções das psicólogas e dos trabalhadores de ambas as organizações, em geral, são congruentes no que se refere às ações e à avaliação das ações que contribuem com o desenvolvimento de carreira. Na

Empresa "A" em que há apoio da direção, os trabalhadores e a psicóloga mostram-se satisfeitos com o investimento e ações realizadas. Já na Empresa "B", em que não há esse apoio, a psicóloga e os trabalhadores acreditam poder ter mais investimento por parte da empresa nesse tipo de ação.

O fato de a presente pesquisa ser realizada em duas organizações permitiu visualizar o quanto o apoio da direção influencia na intervenção do profissional de psicologia nas questões relacionadas ao desenvolvimento dos profissionais. Enquanto na Empresa "A" o desenvolvimento é um objetivo da organização, na Empresa "B" a realidade é outra e nem sempre a psicóloga encontra apoio para desenvolver atividades na área. Nesse sentido, o suporte da alta direção é extremamente importante para a atuação estratégica do psicólogo no desenvolvimento profissional dos trabalhadores.

Destaca-se a relevância do presente estudo, sobretudo por investigar as ações de desenvolvimento de carreira realizadas em empresas distintas. Nessa pesquisa foi possível ainda averiguar questões que interferem na transferência do conhecimento aprendido durante as ações que visam o desenvolvimento de carreira dos profissionais. A pesquisa também evidenciou a importância do profissional de psicologia no âmbito organizacional, uma vez que este profissional contribui para o desenvolvimento dos trabalhadores por meio de ações grupais ou individuais. ■

REFERÊNCIAS

Abbad, G. S.; Borges-Andrade, J. E. (2004). *Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho.* In J. C Zanelli, J. E Borges-Andrade & A. V. B Bastos (Orgs.). Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.

Abbad, G. S., Freitas, I. A, & Pilati, R. (2006). *Contexto de Trabalho, desempenho competente e necessidades de TD&E.* In J. E. Borges-Andrade, et al. (Orgs.). Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas (pp. 231-154). Porto Alegre: Artmed.

Brandão, P. H., Borges-Andrade, J. E., & Guimarães, T. A. (2012). *Desempenho Organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento.* RAUSP: Revista de Administração, São Paulo, 47(4), 523-539. Recuperado em 24 março 2013, de *http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2010/GPR/ GPR1431.pdf*

Freitas I. A, & Brandão, H. P. (2006). *Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E.* In J. E. Borges-Andrade et al. (Orgs.). Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas (p. 97 – 113). Porto Alegre: Artmed.

Le Boterf, G. (2003). Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed.

Marcondes, R.C. (2008). *Desenvolvendo pessoas: do treinamento e desenvolvimento à universidade corporativa.* In D.M. Hanashiro, M.L. Teixeira & L.M. Zaccarelli, Gestão do Fator Humano: Uma Visão Baseada em Stakeholders. São Paulo: Saraiva.

Oliveira-Castro, G. A., Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (1999). *Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário.* Rev. adm. contemp.. 3(2), 29-51. Recuperado em 09 maio 2013, de *http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65551999000200003*

Pantoja, M. J, Borges-Andrade, J. E. (2009). *Estratégia de Aprendizagem no trabalho em diferentes Ocupações Profissionais.* RAC-Eletrônica, 3(1), 41-62. Recuperado em 24 março 2013, de *http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_833.pdf*

Pilati, R. (2006). *História e importância TD&E.* In J. E. Borges-Andrade, et al. (Orgs.). Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas (p. 159 – 176), Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, M. A. (2011). *As formas da estruturação da carreira na contemporaneidade: Interfaces e Articulações Teórico-Técnicas entre a Psicologia Organizacional e do Trabalho e a Orientação Profissional.* In J.C. Zanelli, N. Silva & S.R. Tolfo, Processos psicossociais nas organizações e no trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rothmann, I., & Cooper, C. (2009). *Fundamentos de psicologia organizacional e do trabalho.* Rio de Janeiro: Elsevier.

Vargas, M.R.M., & Abbad, G.S. (2006). *Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos.* In: J. E. Borges-Andrade et al. (Orgs.). Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas (p. 137 – 158). Porto Alegre: Artmed.

MOTIVOS DE BUSCA, NÍVEIS DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO E PERFIL DE PROFISSIONAIS QUE BUSCAM UM SERVIÇO DE *OUTPLACEMENT*

Fernanda Bitarello[1], Karine Prestes de Oliveira[2], Rosana Bona[3],
Márcia Carvalho e Silva Straliotto[4], Manoela Ziebell de Oliveira[5]

Introdução

A literatura sobre *outplacement* apresenta vários entendimentos sobre o conceito, tais como: 1) programa de auxílio aos trabalhadores demitidos; 2) processo que ensina técnicas específicas para a integração no mercado de trabalho; 3) como serviço de consultoria; 4) um serviço que permite uma transição de carreira suave; 5) um cuidado que o empregador tem para com os seus trabalhadores dispensados. A partir destas definições, pode-se concluir que o *outplacement* é um processo de apoio à transição de emprego ou carreira, que consiste na disponibilização de um conjunto de ferramentas de recolocação como apoio aos trabalhadores, por meio de uma empresa especializada

[1] Graduada em Gestão de Recursos Humanos, com Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Talentos e Pessoas, Coach e Analista Comportamental DISC e Eneagrama. Possui ampla vivência na área de Recursos Humanos dentro de grandes instituições, coordenando treinamentos, desenvolvendo e implantando novos sistemas. Atualmente é Consultora de Mercado na Produtive Carreira e Conexões com o Mercado. *fernanda@produtive.com.br*

[2] Psicóloga formada pela UNISINOS. Atualmente é Consultora de Carreira na Produtive Carreira e Conexões com o Mercado, trabalhando com projetos de Outplacement, Reflexão Estratégica de Carreira e Coaching. Possui dezessete anos de experiência em desenvolvimento humano e organizacional, em empresas de diferentes segmentos de negócio. *karine@produtive.com.br*

[3] Graduada em Sociologia pela PUC-RS e Especialista em Recursos Humanos pela mesma universidade. Fez formação em dinâmicas de grupo na Sociedade Brasileira de Dinâmicas de Grupo (SBDG). Atuou por mais de 30 anos na área de Recursos Humanos, em empresas públicas e privadas de pequeno, médio e grande porte. Atualmente é consultora de Carreira na Produtive Carreira e Conexões com o Mercado. *rosana@produtive.com.br*

continua

(empresa que presta o serviço), que é contratada pela empresa que afasta os trabalhadores ou por eles próprios (Lopes, 2014).

O trabalho de *outplacement* teve início nos EUA, após a II Guerra Mundial, para ajudar os militares que regressavam ao país a encontrar emprego (Vieira, 2011). No final dos anos 60 e nos anos 70, a prática cresceu no contexto empresarial dado o incremento das demissões, especialmente de executivos. Algumas organizações passaram a adotar o título de empresas de *outplacement* e a vender serviços de apoio à busca de emprego (Redstrom-Plourd,1998).

As razões que levam as empresas a usarem os serviços de *outplacement* têm variado ao longo da história. Segundo Redstrom-Plourd (1998), as empresas que contratam os serviços de *outplacement* têm mudado, assim como as necessidades dos indivíduos dispensados. Como resposta a estas mudanças e consequentes necessidades, os processos de *outplacement* também vêm sofrendo alterações na forma de estruturação e prestação dos seus serviços. Na prática, observa-se, também, uma alteração em relação ao perfil dos usuários destes serviços. Atualmente, com muita frequência, estes são buscados por iniciativa dos próprios profissionais, e não somente quando os programas são oferecidos pelas empresas no desligamento, mas quando estes visam a estruturar com maior clareza o planejamento da carreira e a transição para outra oportunidade profissional (estando disponíveis para o mercado de trabalho ou mesmo quando em atividade).

Tendo em vista: 1) o histórico recente dos serviços de *outplacement*, 2) o grande aumento do número de empresas que disponibilizam este tipo de serviço e 3) o crescimento lento das publicações científicas sobre o tema, é objetivo deste estudo apresentar o perfil de profissionais que buscam um serviço de *outplacement* e identificar suas motivações para buscar esse tipo de serviço.

A consultoria em que o trabalho de pesquisa foi realizado, Produtive Carreira e Conexões com o Mercado, iniciou suas atividades na década de 90. O foco do trabalho são a condução de projetos de planejamento de carreira, prospecção de posições no mercado e apoio à transição de carreira propriamente dita.

Ao longo do tempo, aprofundou o método de discussão e construção de projetos de carreira, introduzindo ferramentas e organizando um processo diferenciado de planejamento amparado pela literatura científica. Seguindo a constante evolução do mercado, novos serviços foram desenhados, como os ligados a aconselhamento e ao tema da "carreira nas organizações". Mais recentemente foi criado um Núcleo de Pesquisa, cujo principal objetivo é integrar a Academia e o Mercado de Trabalho a fim de compreender

[4] Psicóloga, com MBA em Gestão de Pessoas pela FGV, Especialização em Dinâmica dos Grupos pela SBDG e Mestre em Educação pela UFRGS. Possui dezessete anos de experiência na área de desenvolvimento humano com atuação em empresas de pequeno, médio e grande porte. Atualmente é Consultora na Produtive Carreira e Conexões com o Mercado, atuando em projetos de Outplacement, Reflexão Estratégica de Carreira e área de relacionamento com o mercado. *marcia@produtive.com.br*

[5] Psicóloga, mestre e doutora em psicologia formada pela UFRGS. Atualmente é coordenadora do Grupo de Estudos em Desenvolvimento de Carreira na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e membro do Núcleo de Pesquisa da Produtive Carreira e Conexões com o Mercado. *manoela.ziebell@gmail.com*

em profundidade e dar sustentação à prática profissional desempenhada. Produto do Núcleo de Pesquisa, o presente capítulo visa apresentar e discutir o perfil dos profissionais que buscam o serviço da consultoria e os motivos que os levam a contratar tal serviço, bem como analisar seus níveis de satisfação com o trabalho atual.

Método

Participantes

Foram participantes do estudo 542 profissionais, com idade média de 38,6 anos (DP = 7,52), dos quais 69.1% eram homens. Todos os participantes haviam concluído o Ensino Superior (66.3% haviam feito MBA e 11.4% Mestrado ou Doutorado) e 53.6% da amostra ainda estavam trabalhando. Os critérios de inclusão na amostra foram: que o participante concluísse o preenchimento dos instrumentos na íntegra e que concordasse com a utilização dos dados coletados para fins de pesquisa.

Instrumentos

Foi utilizado um banco de respostas a um questionário para a caracterização do perfil do cliente utilizado pela consultoria. O banco continha as respostas dos clientes para: questões sociodemográficas e experiência de trabalho mais recente; escalas para aferir adaptabilidade de carreira, satisfação com o trabalho e motivos para saída e permanência na organização; uma pergunta sobre o motivo de busca por consultoria de *outplacement*. No presente estudo foram analisados unicamente os dados referentes às informações sociodemográficas, níveis de satisfação com o trabalho e motivos de busca pela consultoria. Os instrumentos utilizados para coletar essas informações encontram-se descritos a seguir:

- *Dados sociodemográficos.* Continha questões acerca da idade do profissional, sexo, estado civil, tempo de permanência na empresa, entre outros para caracterizar a amostra.

- *Motivos de busca pela consultoria.* Pergunta aberta "O que motivou você a buscar o trabalho de consultoria de carreira?".

- *Versão reduzida da Escala de Satisfação no Trabalho (EST).* Desenvolvida por Siqueira (2008), tem como objetivo avaliar o grau de contentamento do trabalhador em relação a cinco dimensões do seu trabalho (satisfação com os colegas, satisfação com o salário, satisfação com a chefia, satisfação com a natureza do trabalho, satisfação com as promoções). A escala reduzida conta com 15 itens da escala completa de 25 itens e os índices de confiabilidade das dimensões variaram de α=0,77 a α = 0,90.

Procedimentos

Desde 2014, após a contratação do serviço de *outplacement*, e previamente

à realização da primeira sessão de atendimento, os clientes da consultoria são convidados a responder a um questionário para a caracterização do perfil do cliente. As informações coletadas por esse instrumento são utilizadas nas sessões subsequentes como suporte ao atendimento feito pelos consultores de carreira. Ao final do preenchimento do questionário, os clientes são convidados a autorizar o uso das informações concedidas para fins de pesquisa.

Os dados demográficos e os escores nas escalas psicológicas dos clientes que autorizaram o uso das informações coletadas para fins de pesquisa foram analisados, por meio de estatísticas descritivas e são apresentados na Tabela 1. Os dados referentes ao motivo de busca pelo serviço de consultoria estão apresentados nas Tabelas 2 (motivos e descrições) e 3 (frequência de citação de motivos por ano de coleta de dados). O método de análise dos motivos consistiu em cinco passos, descritos a seguir:

- Passo 1 - Seis juízas leram todas as citações e, conjuntamente, elaboraram e descreveram as categorias de análise.
- Passo 2 – As seis juízas, conjuntamente, categorizaram uma amostra de 20% dos motivos citados pelos clientes, como treino para a categorização dos motivos.
- Passo 3 – Cada um dos demais motivos citados pelos clientes foram avaliados por duas juízas separadamente, obtendo um índice de concordância inicial de 0.81. Cada juíza avaliou dois conjuntos de aproximadamente 100 motivos.
- Passo 4 - Os motivos que geraram discordância entre as juízas foram analisados, em conjunto, pelas seis juízas, que debateram as divergências. Alcançou-se então um índice de concordância de 0.95.
- Passo 5 – As categorias de motivos foram submetidas a análises de frequência.

Após concluída a análise de motivos de busca, foram realizadas análises descritivas de média e frequência das variáveis demográficas e de satisfação com o trabalho. Os resultados são apresentados a seguir.

Resultados

Em relação ao perfil dos clientes da consultoria, foi possível observar que dentre os profissionais desempregados (46,2%), 81,6% haviam sido demitidos. Destes, 78,2% informaram compreender os motivos para que a demissão houvesse ocorrido e a maioria também avaliou que o processo de demissão foi bem conduzido (75,9%). No entanto, apenas 63,9% dos profissionais relataram ter recebido *feedback* sobre seu trabalho na organização quando foram desligados e do total de demitidos, 50,9% receberam o benefício de demissão responsável (processo de *outplacement* financiado pelo demissor).

As análises descritivas realizadas permitiram ainda observar diferenças entre os motivos de busca pelo serviço de profissionais que estão empregados

e os que não possuem um emprego. A Tabela 1 apresenta os motivos de busca pela consultoria, o número total de citações de cada categoria, e a frequência com que profissionais empregados e desempregados a citaram. Os resultados evidenciam diferenças claras entre os motivos que levam os grupos de profissionais a buscarem o apoio da consultoria.

TABELA 1
Motivos de busca pelo serviço e frequência de citação por profissionais Empregados e Desempregados

Motivo de busca por consultoria	Citações	E %	D %
Recolocação profissional: Profissionais que buscam o serviço da consultoria com vistas à obtenção de nova oportunidade de trabalho; profissionais que estão desocupados e buscam reingressar no mercado de trabalho; profissionais que tinham uma atividade profissional, estiveram parados e buscam se recolocar; busca de primeira colocação (inserção) no mercado de trabalho.	175	24.5	34.6
Referência: Profissional recebeu benefício de demissão responsável da empresa que o demitiu; profissional buscou a empresa por recomendação ou sugestão de amigos, ex-colegas ou profissionais de Rh; profissional já buscou serviço de recolocação e voltou a buscar em função de ter obtido bons resultados.	160	12.2	20.0
Planejamento de carreira: Profissionais que buscam reflexão sobre a carreira desenvolvida até o momento e querem planejar os próximos passos na carreira; profissionais que percebem ter desenvolvido uma trajetória profissional de forma desorganizada e desejam "corrigir" a trajetória a fim de alcançar objetivos de carreira; profissionais que buscam estabelecer novos objetivos de carreira e estratégias para alcançá-los.	103	24.8	11.3
Networking e acesso a oportunidades: profissionais que buscam a consultoria para acessar uma rede de contatos de mercado à qual não teriam acesso sozinhos; profissionais que buscam a consultoria para ter acesso a oportunidades de trabalho mais seniores; profissionais que percebem ter *networking* restrito e desejam contar com o *networking* de consultoria especializada; profissional que atua em atividade de nicho e, por isso, mercado de atuação restrito no local onde residem e buscam auxílio de consultoria especializada (ex. engenheiro de aviação)	30	6.1	5.4
Oportunidade de crescimento e desenvolvimento de carreira: Percepção de que não será possível assumir posições superiores ou caracterizadas por maior desafio e aprendizado na empresa em que está atuando profissionalmente; percepção de subutilização e de que o próprio potencial de desenvolvimento não é reconhecido pela organização; sensação de estagnação na carreira.	20	5.8	0.4
Upgrade **na carreira:** desejo de encontrar oportunidades de trabalho em empresa considerada melhor pelo profissional; desejo de posição de maior destaque ou remuneração maior.	17	4.7	1.3
Avaliação do perfil: Profissionais que buscam a consultoria para realizar uma avaliação do próprio perfil frente ao mercado; profissionais que desejam fazer um estudo da própria trabalhabilidade ou empregabilidade; orientação e preparação para o mercado de trabalho.	15	4.7	0.8
Mercado competitivo: profissionais que percebem o mercado de trabalho com poucas oportunidades, alta competitividade, ou desfavorável à recolocação ou outros tipos de transições e buscam *expertise* da consultoria para lidar com a imprevisibilidade percebida.	11	0.4	4.2
Mudança geográfica: Profissionais que, por diversos motivos pessoais, profissionais ou familiares, precisam ou desejam realizar uma mudança geográfica e contratam a consultoria como apoio para encontrar posições de trabalho no local de destino.	10	2.9	0.8

continua

Motivo de busca por consultoria	Citações	E %	D %
Preparação para processo seletivo: profissionais que nunca tiveram, ou há tempo não têm experiência com processos seletivos e buscam orientações em relação a como se preparar e como se comportar nestas situações.	7	0.7	1.3
Insatisfação: Profissional que não gosta das atividades que está desempenhando na empresa no momento; profissional que não se identifica com a cultura, práticas e políticas da empresa; incômodo com a rotina; sentimento de desmotivação em relação ao trabalho.	5	1.8	0
Mudança de área de atuação: Desejo do profissional de atuar em outra área profissional (ex. mudança de área administrativa para área comercial); desejo de retorno à área de formação acadêmica (quando atua em área diferente).	5	1.8	0
Insegurança em relação à empresa atual: percepção de que o momento atual da empresa não é favorável, próspero; percepção de risco de diminuição da operação, venda, encerramento das atividades da empresa; percepção de risco de demissão	4	1.4	0
Mudança de segmento: Interesse de profissionais que atuam em um segmento (ex. serviços) em fazer transição para outro (ex. indústria)	3	0.7	0.4
Qualidade de vida: profissionais que buscam transição de carreira com vistas a maior satisfação pessoal ou qualidade de vida, sem preocupação explícita com nível de senioridade, remuneração, segmento ou tipo de empresa	3	1.1	0

A Tabela 2 apresenta a frequência de citação de motivos por ano em que os dados foram coletados. Ela permite observar uma oscilação entre os motivos ao longo do tempo, porém indica que três motivos concentram a maioria das citações em todos os anos de análise: a Recolocação Profissional, a Referência, e o Planejamento de Carreira.

TABELA 2
Frequência de citação dos motivos por ano de coleta de dados

Motivo de busca por consultoria	2014 %	2015 %	2016 %	2017 %
Recolocação profissional	**19.4**	**31.3**	**32.1**	**33.6**
Referência	**16.5**	**20.9**	**26.4**	**36.6**
Planejamento de carreira	**29.7**	**23.9**	**16.1**	**11.5**
Networking e acesso a oportunidades	7.7	6.0	4.3	5.3
Oportunidade de crescimento e desenvolvimento de carreira	3.3	-	5.0	2.3
Upgrade na carreira	3.3	6.0	2.5	2.3
Avaliação do perfil	5.5	3.0	2.1	1.5
Mercado competitivo	-	-	2.9	2.3
Mudança geográfica	3.3	4.5	1.1	0.8
Preparação para processo seletivo	1.1	-	1.4	1.5

continua

Motivo de busca por consultoria	2014 %	2015 %	2016 %	2017 %
Insatisfação	1.1	-	1.4	-
Mudança de área de atuação	3.3	-	0.7	-
Insegurança em relação à empresa atual	-	-	1.4	-
Mudança de segmento	1.1	-	0.7	-
Qualidade de vida	-	3.0	0.4	-
Total de citações	91	67	280	-

Por fim, a Tabela 3 apresenta a comparação entre as médias dos participantes empregados e desempregados em relação à satisfação com o emprego. Os resultados evidenciam que não houve diferenças entre os grupos apenas em relação aos níveis de satisfação com a chefia (valores próximos ao ponto médio da escala para ambos os grupos). O mesmo não pode ser dito sobre as demais variáveis investigadas.

Mais especificamente, a Tabela 3. indica que houve diferenças nas médias de satisfação entre profissionais empregados e desempregados em relação às seguintes dimensões (todas mais altas nos profissionais desempregados): Colegas $t(533)= 3.51$, $p<0.01$, $d=0.32$ (fraco); Salário $t(533)= 6.29$, $p<0.01$, $d=0.54$ (médio); Natureza do trabalho $t(532)= 8.04$, $p<0.01$, $d=0.71$ (médio) e Promoções $t(533)=2.64$, $p<0.01$, $d= 0.24$ (fraco). Os resultados dos testes indicaram ainda que o tamanho do efeito das diferenças foi maior para o salário e a natureza do trabalho do que para as outras comparações.

TABELA 3
Comparação de médias de profissionais empregados e desempregados para satisfação com o trabalho

Status	N	Satisfação com o trabalho				
		Colega*	Salário*	Chefia	Natureza*	Promoções*
Empregados	294	3.68 (DP=0.78)	2.73 (DP=1.06)	2.93 (DP=1.00)	3.27 (DP=0.90)	2.44 (DP=0.86)
Desempregados	248	3.91 (DP=0.81)	3.33 (DP=1.13)	2.91 (DP=1.13)	3.85 (DP=0.75)	2.65 (DP=0.98)

Nota. * indica que houve diferença significativa entre os grupos

Discussão

Em relação à caracterização dos profissionais que buscam o serviço, cabe destacar que 46,4% estavam desempregados quando contrataram a consultoria e que apenas 50,9% dos profissionais que haviam sido demitidos receberam benefício de demissão responsável. Esse resultado indica que um grande número de profissionais busca o serviço de recolocação sem o apoio financeiro de qualquer organização, o que permite compreender a necessidade de que o tipo de trabalho oferecido por esse tipo de empresa ultrapasse

o objetivo da reinserção no mercado de trabalho. É fundamental que tenha também o objetivo de auxiliar o profissional a desenvolver competências necessárias ao processo de transição de carreira.

Ao analisar os motivos de busca pelo serviço, é importante notar que a consultoria em que os dados foram coletados é uma das mais antigas da área no Brasil, motivo pelo qual é citada como uma referência. Ainda, observa-se um número grande (e crescente) de profissionais que recebe o serviço de outplacement como benefício do demissor (motivo Referência). Embora isso ocorra com uma frequência menor do que em Portugal e outros países europeus, como a Bélgica, em que o outplacement é parte sistemática de uma política pública (Berge, 2013), indica um avanço digno de maior investigação.

No que se refere ao período analisado, os dados evidenciam que o percentual mais expressivo (29,7 %) de profissionais que buscam a consultoria para realizar o seu planejamento de carreira foi em 2014, quando a taxa de desemprego era a menor (4,3%) do período analisado. Em contrapartida, o cenário de crise econômica que teve início já em 2014, levando muitas empresas multinacionais a encerrarem suas operações no Brasil, e a taxa de desemprego em aceleração, chegaram a 13,6% em 2017 (Peret, 2017), justificando maior procura dos profissionais pela consultoria para efetiva recolocação no mercado.

Devido à crise econômica no Brasil, que afetou diferentes setores da economia, em especial a indústria e a construção civil, um grande número de profissionais deparou-se com um mercado recessivo e baixo volume de oportunidades de recolocação profissional. Como os resultados evidenciam, esse cenário os impulsionou à busca por serviços especializados de outplacement capazes de auxiliá-los na definição de estratégias de transição e preparação para disputar posições de trabalho em um mercado mais acirrado, bem como a ampliação da prospecção de oportunidades através da rede de contatos advinda da consultoria. De acordo com indicações da literatura, a busca por esse tipo de serviços e a determinação, em conjunto com o cliente, de um projeto de carreira e estratégias que devem ser seguidas repetidamente com o objetivo de reemprego são as estratégias mais efetivas para a recolocação dos profissionais (Kilcrease, 2013).

No que tange às diferenças entre os grupos, é importante destacar que os níveis de satisfação dos profissionais desempregados foram mais altos do que os dos profissionais empregados para todas as dimensões, exceto para relação com a chefia. Esse resultado reforça alguns dos motivos citados pelos profissionais para buscarem o serviço de outplacement, como o "*upgrade* na carreira". Adicionalmente, estimula à reflexão sobre o real impacto da insatisfação com a chefia para a busca de uma nova colocação no mercado, tema que poderia ser explorado com mais profundidade em novos estudos.

Por fim, destaca-se a contribuição dos serviços de outplacement prestados por consultorias especializadas a fim de amenizar alguns aspectos psicológicos de uma demissão, como choque, descrença e depressão e servir enquanto fonte de apoio e equilíbrio emocional (Kilcrease, 2013; Parente & Rocha, 2017). Adicionalmente, do ponto de vista técnico, este tipo de

trabalho proporciona aos profissionais em recolocação um conjunto de ferramentas necessárias ao enfrentamento de um mercado de trabalho em constante transformação ao reforçar e ampliar seus níveis de autonomia e confiança (Parente & Rocha, 2017). Além do resultado positivo para os indivíduos, observa-se que tais processos também apresentam efeitos positivos para a organização, os quais podem envolver a diminuição da probabilidade de ações judiciais por parte dos demitidos e uma melhor visão da empresa por parte da comunidade (Kilcrease, 2013).

Os dados apresentados, resultantes de uma análise exploratória, indicam direções para futuras investigações, como a exploração de motivações para a transição de profissionais em diferentes etapas do desenvolvimento de carreira, a relação entre os motivos declarados para a busca e os níveis de satisfação dos profissionais, a identificação de semelhanças e diferenças entre os motivos apontados para a busca da consultoria por homens e mulheres, entre outros. Ainda assim, permitem concluir que o outplacement se apresenta como resposta a diversos problemas inerentes ao afastamento de um crescente número de executivos de suas posições de trabalho nas organizações. ■

REFERÊNCIAS

Berge, W. (2013). *Displaced workers and the effects of outplacement and severance pay.* (master's thesis). Tilburg University, Tilburg, Netherlands.

Kilcrease, K. M. (2013). *Outplacement services for displaced employees: attitudes of human resource managers based on differences in internal and external delivery.* Journal of Employment Counseling, 50 (1), 2-13. doi: 10.1002/j.2161-1920.2013.00020.x

Lopes, T. (2014). *O outplacement: caracterização e novas tendências.* (dissertação de mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Parente, C. & Rocha, V. (2017). *ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas,* 7(2), 590-605. doi: 10.20503/recape.v7i2.32754

Peret, E. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Desemprego atinge 14 milhões de pessoas em abril.* (2017). Brasília: Agência IBGE Notícias.

Redstrom-Plourd, M. A. (1998). *A History of the outplacement industry 1960 – 1997: From job search counseling to career management. A new curriculum of adult learning.* (doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, USA.

Siqueira, M. M. S. (2008). *Satisfação no trabalho.* In M. M. S. Siqueira & cols. (Eds.). Medidas do comportamento organizacional (pp. 265-274). Porto Alegre, RS: Artmed.

Vieira, A. R. (2011). *O outplacement para PME's.* (dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.

OS SIGNIFICADOS DA APOSENTADORIA A PARTIR DE METÁFORAS EXPRESSADAS POR CASAIS APOSENTADOS

Marcos Henrique Antunes[1], Dulce Helena Penna Soares[2],
Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré[3]

Introdução

As mudanças demográficas da população mundial sustentam a relevância do debate acerca da aposentadoria, de modo que as diferentes áreas de conhecimento têm rendido esforços para depreender os distintos aspectos relacionados a esse processo. Face a isso, denota-se que a visão tradicional de aposentadoria - desligamento/retirada do mercado de trabalho -, já não pode ser tomada como definição única para descrever a transição que acontece nesse momento da vida, pois, na atualidade, são diversos os significados e as atitudes associadas à essa experiência (Macedo, Bendassoli, & Torres, 2017).

Conforme proposto por Beehr (1986), a decisão de aposentadoria é gestada em três estágios interconectados: o primeiro deles abarca os pensamentos em torno da aposentadoria, o segundo diz respeito à avaliação de intenções e condições que a pessoa possui, e o terceiro refere-se ao ato de aposentar-se em si, com o enfrentamento às mudanças que transcorrem nesse período.

[1] Doutorando em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. *marcos.antunes@live.com*

[2] Sócia e Docente do Instituto do Ser - Orientação Profissional e de Carreira e professora Aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora pela Universidade de Strasboug na França e Pós Doutora pela UFRGS. Ex-Presidente da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). Atua como Consultora em Programas de Orientação para a Aposentadoria e Orientação Financeira em empresas públicas e privadas. *dulcepenna@terra.com.br* *www.instserop.com.br*

[3] Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *carmenloom@gmail.com*

Wang e Shultz (2010), por sua vez, assinalam que as dimensões circundantes ao indivíduo são preponderantes na definição da aposentadoria, dentre as quais estão a saúde, os relacionamentos, os papéis sociais e as finanças. Dessa forma, observa-se que os autores supracitados enfatizam a não linearidade do processo de aposentadoria, demonstrando, inclusive, a influência dos aspectos contextuais na efetiva vivência de desligamento laboral.

O presente trabalho ancora-se nos pressupostos do construcionismo social para entender que a carreira se configura em um *continuum* estabelecido entre as dimensões subjetiva e social, sendo o resultado das relações cotidianas de compartilhamento de práticas e discursos psicossociais (Ribeiro, 2014). Nessa perspectiva, os significados das experiências são co-construídos no âmbito relacional e emergem das ações dialógicas contextualizadas cultural e historicamente. Isto significa, sobretudo, que os significados não são determinados pela mente ou por um padrão de como algo deve ser, mas podem ser revisados através de pautas coordenadas que explorem outros sentidos e possibilidades (Gergen & Gergen, 2010). A aposentadoria, nessa medida, pode ser entendida como uma construção social que refere um processo multidimensional, entrelaçando tanto as experiências individuais e suas contingências quanto as sociais amplas.

Entende-se que o conteúdo comunicado por uma pessoa é produzido nas suas relações, envolvendo atitudes, percepções, emoções e expectativas compartilhadas. Assim, as metáforas, enquanto sistemas simbólico-conceituais, são um importante meio para apreensão de sequências interacionais de um indivíduo, pois, ao passo em que retratam aspectos do seu contexto relacional, possibilitam a reestruturação de pontos de vista (Carlsen, 1997; Madanes, 2007; Paschoal, & Grandesso, 2014). Depreende-se, portanto, que as metáforas são uma forma de linguagem utilizada no cotidiano, as quais apresentam ideias e sentimentos do indivíduo como, também, dados da cultura na qual ele está inserido e estabelece suas relações.

Tendo presente esse delineamento, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar os significados atribuídos à aposentadoria a partir de metáforas expressadas por casais aposentados. Julga-se que o exame desses dados proporciona um entendimento abrangente da concepção e das vivências de aposentadoria dessas pessoas, tendo em vista a riqueza ilustrativa de suas narrativas que desvelam aspectos para além da linguagem convencional.

Método

O material analisado neste estudo deriva de uma pesquisa maior que teve o objetivo de compreender as repercussões da aposentadoria na dinâmica relacional familiar na perspectiva de casais (Antunes, 2014). Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, na qual participaram 06 casais (12 pessoas) que estavam aposentados há, pelo menos, um ano. Ressalta-se que os mesmos eram residentes em meio urbano e tinham idades entre 56 e 68 anos. O grau de escolaridade variou entre Ensino Técnico e Doutorado, e o

nível socioeconômico correspondia às classes média e média alta. O número de filhos manteve-se entre um e dois por casal.

O acesso e convite aos participantes baseou-se na técnica Bola de Neve (Denzin & Lincoln, 2000), cujo procedimento transcorreu intermediado pelas indicações das redes de relações pessoais dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa aos quais pertencem. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro era composto por: i) dados sóciodemográficos e de identificação dos participantes; ii) questões norteadoras referentes à experiência de aposentadoria. Destaca-se que as entrevistas foram conduzidas individualmente com cada um dos cônjuges, visando analisar as percepções e vivências particulares dos mesmos acerca do objeto de estudo.

Os dados foram analisados e organizados de acordo com os princípios da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008), contemplando as seguintes etapas: i) codificação aberta: identificação dos conceitos nucleares e suas propriedades; ii) codificação axial: identificação de associações entre os conceitos e suas propriedades, de modo a estabelecer agrupamentos dos mesmos através de subcategorias e categorias; iii) codificação seletiva: integração do conjunto de dados e refinamento da categorização constituída.

Cumpre informar que todos os momentos do processo de investigação foram orientados pelos preceitos éticos de pesquisa dispostos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Dessa forma, após avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, obteve-se parecer favorável para sua execução sob o no 313.979.

Resultados e discussão

Os dados apresentados neste estudo emergiram das narrativas dos participantes, a partir das quais pretende-se enfatizar a singularidade e a riqueza das vivências descritas por eles em torno da experiência de aposentadoria, com vistas a responder os objetivos do mesmo. Assim, a organização dos elementos de análise permitiu identificar quatro metáforas que evidenciam diferentes fatores associados à aposentadoria, envolvendo desde aspectos subjetivos até características do mundo do trabalho e das relações familiares.

A seguir serão apresentados e debatidos os elementos de análise deste trabalho:

Metáfora 01: "Morrem trabalhando"

Por todos os lados temos exemplos de pessoas que morrem trabalhando. É uma dificuldade tremenda pro sujeito deixar seu local de trabalho (Participante A).

Este relato permite averiguar que, embora tendo adquirido a possibilidade de se aposentar, alguns indivíduos não usufruem desse direito e permanecem vinculados ao trabalho, o que está relacionado, principalmente, à dificuldade de desligar-se e lidar com as possíveis perdas oriundas dessa

decisão. A permanência na organização de trabalho ou, ainda, a opção pelo *bridge employment* - refere-se às situações nas quais o trabalhador realiza trabalho remunerado após aposentar-se e passar a receber pensão (Rhum, 1990), - conforme ressaltam França, Menezes, Bendassoli e Macedo (2013), resulta, especialmente, da percepção de sentido e importância atribuído ao trabalho na vida humana. Ademais, a decisão de adiar a aposentadoria pode fundamentar-se nas representações sociais que referem perspectivas negativas à vivência desse período como, por exemplo, ociosidade e ausência de atividades consistentes para substituir o trabalho, culminando na redução da confiança de adaptar-se ao novo momento (Macedo, Bendassoli, & Torres, 2017).

De certo modo, a reação de postergar a aposentadoria pode ser considerada do tipo potencialmente defensiva, utilizada com a finalidade de negar o rompimento e evitar o enfrentamento das dificuldades decorrentes do novo momento de vida (Schein, 1993). Assim, questiona-se em que medida os indivíduos mantêm-se desempenhando as atividades profissionais com a finalidade de postergar a sua aposentadoria e adiar a necessidade de rever outros contextos da vida, dentre os quais se situam seus vínculos sociais.

Nessa linha, destaca-se que as dificuldades relativas à transição trabalho-aposentadoria não são uma regra e há casos em que os indivíduos conseguem realizar essa mudança de modo bem-sucedido sem sofrer um impacto negativo de forma mais significativa, sobretudo, quando consolidam uma trajetória equilibrada entre aspectos pessoais e profissionais. Assim, ressalta-se a importância das ações que visam promover a orientação dos trabalhadores quanto à aposentadoria, devido ao seu potencial de produzir reflexões que possibilitam a análise adequada das condições que permeiam a experiência dos mesmos.

Metáfora 02: "Passar o bastão"

Eu acho que [a aposentadoria] *é dever cumprido, porque você já deu a sua contribuição e agora tem o direito de se envolver em outras coisas e o dever de passar o bastão pras gerações novas* (Participante D).

Na fala dessa participante, a aposentadoria configura-se como sendo o encerramento dos compromissos de ordem laboral, o que, por sua vez, oportuniza o envolvimento do indivíduo em outros espaços da vida. É interessante notar, também, que a participante faz alusão ao fato de que a aposentadoria é um direito, o que remete a pensar tanto no sentido do benefício previdenciário - o qual está previsto em lei e todo trabalhador pode ter acesso desde que corresponda às regras vigentes -, como no sentido de uma oportunidade, cabendo ao indivíduo dispor-se às novas possibilidades que emergem nesse período da vida. Este relato retrata, ainda, a percepção dos diferentes momentos que compõem a carreira profissional, na medida em que aborda a finitude de uma etapa e a integração das experiências proporcionadas por esta.

Especificamente em relação à expressão "passar o bastão", questiona-se em que medida esta é um argumento construído socialmente e utilizado para justificar a necessidade do mercado de trabalho que os indivíduos, após um período de engajamento e tendo conquistado certa idade, efetuem suas aposentadorias. Constata-se que esta metáfora sustenta-se, de certa forma, na lógica capitalista que ampara o sistema social vigente, na qual os trabalhadores são divididos em "ativos" e "inativos" de acordo a forma como participam dos meios de produção econômica. Ademais, observa-se que esse sistema valoriza a juventude e os estereótipos relativos à essa fase da vida, gerando exclusão e marginalização de pessoas que se encontram em outras etapas de ciclo vital e que não correspondam a esses quesitos (Cintra, Ribeiro, & Andrade, 2010; Zanelli, 2012).

Problematiza-se que "passar o bastão para as gerações novas" pode representar uma construção social, na qual está implícito que é compromisso dos trabalhadores mais velhos efetuarem o rompimento do vínculo laboral, pois, supostamente, estão ocupando um espaço que poderia estar disponível a alguém mais jovem. Frente a isso, os próprios trabalhadores são, em certa medida, responsabilizados para gerir suas vidas dando atenção às forças com as quais o mundo do trabalho, de acordo com seus interesses econômicos, atrai e afasta determinadas pessoas em diferentes momentos de suas trajetórias.

Desse modo, esta metáfora pode significar a reação a uma pressão advinda do contexto social para que os trabalhadores mais velhos se aposentem e cedam vaga no mercado de trabalho aos jovens. Isto é, em virtude dos preceitos capitalistas que influenciam as relações laborais, o enfoque dado ao desligamento laboral ocorre de maneira distorcida, pois não valoriza adequadamente a contribuição oferecida pelo trabalhador ao longo de sua trajetória profissional e tampouco reconhece as potencialidades da convivência intergeracional no contexto das organizações que, entre outros aspectos, pode beneficiar a troca de conhecimento e experiência entre pessoas de diferentes faixas etárias.

Metáfora 03: "O homem de pijama"

Esta metáfora evidencia a preocupação das mulheres com os comportamentos dos homens após se aposentarem, conforme pode ser averiguado no relato abaixo:

> *Aqui em casa não dou espaço para o 'homem de pijama' (risos). Eu trabalho nele* [marido] *uma relação meio dura pra ele não ficar de 'nhê, nhê, nhê'. Não dá pra cair nessa coisa de aposentado que é velho e inativo* (Participante F).

Neste relato, nota-se que a analogia do "homem de pijama" está vinculada a um significado depreciativo da condição de aposentado, isto é, a inatividade. Cabe observar que o posicionamento da esposa reflete esse aspecto, pois, ao demonstrar-se atenta às atitudes e reações do marido, é possível verificar a sua preocupação em relação ao modo pelo qual ele irá vivenciar esse período. Assim, a reflexão que se apresenta diz respeito à mudança de *status*

entre trabalhador e aposentado, cabendo considerar que, especialmente para os homens - em função de preceitos sociais associados à concepção tradicional de masculinidade -, pode representar, entre outros sentidos, a perda do papel de provedor familiar.

Esta questão corrobora a discussão realizada por Rodrigues (2001), segundo a qual no imaginário social persiste uma construção que retrata os aposentados como sendo "velhinhos", sugerindo que recolham-se aos aposentos e "vistam seu pijama", sendo esse um aspecto fortemente veiculado pela mídia. Nesses termos, é importante avaliar como a aposentadoria pode assumir diversos significados, dentre os quais está o risco do indivíduo acomodar-se após o rompimento do vínculo laboral. Contudo, ressalta-se que essa compreensão pode acarretar dificuldades subjetivas e relacionais na vida do indivíduo, uma vez que é capaz de impedi-lo de vivenciar este período usufruindo, por exemplo, do tempo livre de que dispõe. Isto significa que esse processo pode despotencializar a pessoa para viver esse novo momento e enfrentar as repercussões que se apresentam em seu desenvolvimento, na medida em que não estimula a mudança e a autonomia.

Denota-se a presença de estereótipos de gênero envolvidos na trama relacional desse casal, os quais, por um lado, afirmam a presumida dependência masculina de cuidado e atenção por parte das mulheres, e, por outro lado, colocam estas numa posição de co-dependência, culminando em impasses no desenvolvimento de autonomia de ambos os parceiros. Esse processo, evidentemente, resulta das construções históricas acerca de supostos papeis que deveriam ser cumpridos pelas pessoas de acordo com o gênero, o que - apesar de estar em franca mudança -, tradicionalmente, atribuiu às mulheres a responsabilidade no cumprimento das funções de ordem doméstica e de afeto na família. Nesses termos, levantou-se a hipótese de que a atitude da participante deriva dessas expectativas sociais e também da dinâmica relacional desse casal que, possivelmente, deposita a preocupação e a tomada de iniciativa sobre ela.

Metáfora 04: "Debaixo da figueira"

Esta metáfora descreve uma conduta típica entre idosos e aposentados de Florianópolis/SC, os quais encontram-se na Praça XV de Novembro, localizada no centro da cidade, com o intuito de conviver, conversar e jogar cartas.

A gente até brinca que os aposentados têm ponto de encontro nesta cidade. Tu sabes qual é? (risos). Especialmente os homens, ficam todos lá debaixo da Figueira (Participante B).

Nesta narrativa nota-se que há um reconhecimento social de um ambiente da cidade que, usualmente, é frequentado pelos aposentados. Este aspecto desencadeou a reflexão em torno dos lugares disponíveis para o aposentado circular e conviver, pois, enquanto se está vinculado ao trabalho, o indivíduo comumente possui uma rotina específica para cumprir, com horários e compromissos estabelecidos, sendo que, na aposentadoria, isso não

necessariamente está organizado *a priori,* cabendo a cada pessoa estabelecer suas prioridades de acordo com os interesses e motivações que possui.

Destaca-se que o uso do tempo livre é uma das questões centrais que desafiam a decisão de aposentadoria, tendo em vista que impõe, antes de mais nada, o exercício da escolha acerca do que o sujeito deseja fazer a partir de novas atividades. Nesse sentido, analisa-se que esta metáfora representa o confronto que o aposentado vivencia com a apropriação do tempo livre e, principalmente, a necessidade de atribuir um sentido para o mesmo, em face ao ciclo de desenvolvimento vital em que se encontra. Essa definição requer que o sujeito possa romper com determinados hábitos e rotinas, conferindo espaço em sua vida para a aprendizagem e desenvolvimento de outras possibilidades, especialmente, as vivências de lazer (Seidl, 2014; Soares, 2013).

Dessa forma, avalia-se que a vivência do tempo livre e os significados das ações empreendidas frente ao mesmo podem ser percebidas de diferentes maneiras pelas pessoas, principalmente por aquelas que continuam trabalhando. Nessa perspectiva, questiona-se: o que significa os aposentados estarem ocupando especificamente esse lugar público no centro da cidade? É uma escolha desses sujeitos ou é representativo de uma possível dificuldade de estabelecer espaços próprios, e inserir-se neles, mediante o tempo livre que possuem disponível?

Ao discutirem sobre a relação dos aposentados com os espaços urbanos, Costa e Soares (2015), destacam que esse tipo de situação pode ser geradora de conflitos no indivíduo, uma vez que demandam a ressignificação dos lugares habitados quando ainda mantinha-se o vínculo laboral e após se aposentar. Isto significa que habitar os espaços sociais atrelados às atividades de produção pode representar um desafio para o aposentado, o qual necessita estabelecer vínculos e rotinas diferentes para este período da vida e, ainda, enfrentar o modo como pessoas de suas redes de relações compreendem esse movimento.

Considerações finais

O conjunto de dados analisados neste estudo permite verificar que as metáforas expressadas pelos participantes da pesquisa, para além de apresentar situações e/ou eventos que influenciaram a efetiva experiência de aposentar-se, mostram como os significados atribuídos a esse processo são gestados no bojo das trajetórias das pessoas, englobando aspectos de suas histórias na família e no cenário sociocultural. Nesse sentido, observou-se que as expressões utilizadas referem tanto sentimentos e percepções quanto atitudes desses indivíduos que se fundamentam em noções depreciativas em relação à aposentadoria, as quais implicam no estabelecimento de concepções acerca da mesma, gerando padrões relacionais de cuidado que correspondem a tais perspectivas. Entende-se que, em certa medida, isso pode ser explicado a partir dos preceitos capitalistas que caracterizam as sociedades ocidentais, cujo foco está na produção através do trabalho assalariado. Desse modo, as pessoas que não respondem diretamente a essa condição são vistas,

direta ou indiretamente, a partir de concepções negativas que sobrepõem-se ao dinamismo do ciclo vital, desconsiderando a potencialidade que possuem para investir tempo e energia em outras dimensões da vida.

A partir do exposto, considera-se necessária a devida problematização desses elementos, pois o processo de aposentadoria não pode ser representado mediante um modelo universal que, concomitantemente, ressalte as dificuldades e negligencie as condições e capacidades de uma nova fase da vida que, com o acréscimo nos níveis de qualidade de vida e longevidade, tem sido investida de possibilidades distintas para a satisfação dos aposentados. Dessa maneira, evidencia-se que a aposentadoria precisa ser analisada como um fenômeno influenciado pela cultura, no qual as pessoas, aposentadas ou não, agem e reagem frente às referências pessoais e sociais que possuem disponíveis.

Analisando a discussão estabelecida neste estudo, depreende-se a relevância de atentar para as simbologias presentes no discurso de pessoas aposentadas, tendo em vista que estas sustentam as significações acerca da aposentadoria e possibilitam contextualizar os dados das narrativas face às construções sociais em torno desse tema. Aponta-se que a análise desses elementos produz recursos problematizadores para a intervenção direcionada a esse público, sobretudo, no que diz respeito às práticas empreendidas na clínica e nos programas de orientação para aposentadoria, a partir da oportunidade de reflexão acerca do conteúdo expressado em cada mensagem. ■

REFERÊNCIAS

Antunes, M. H. (2014). *Entre "o mito do pijama" e "o projeto de ser feliz": as repercussões da aposentadoria na dinâmica relacional familiar na perspectiva do casal.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Beehr, T. A. (1986). *The process of retirement: A review and recommendations for future investigation.* Personnel Psychology, 39, 31-55.

Carlsen, M. B. (1997). *Construção de significado e envelhecimento criativo.* In R. A. Neimeyer, & M. Mahoney. Construtivismo em Psicoterapia. Porto Alegre: Artmed.

Cintra, T. S., Ribeiro, D. F., & Andrade, A. (2010). *O cotidiano de aposentados que continuam trabalhando de maneira informal na indústria calçadista: percepções sobre a aposentadoria e o trabalho atual.* Cadernos de psicologia social do trabalho, 13(2), 277-287.

Costa, A. B., & Soares, D. H. P. (2015). *Aposentadoria e espaços urbanos: existe um lugar para o aposentado?* Psicologia & Sociedade, 27(2), 428-437.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage, 2000.

França, L. H. F. P., Menezes, G. S., Bendassolli, P. F., & Macedo, L. S. S. (2013). *Aposentar-se ou continuar trabalhando? o que influencia essa decisão?* Psicologia: Ciência e Profissão, 33(3), 548-563.

Gergen, K. J., & Gergen, M. (2010). *Construcionismo social: um convite ao diálogo.* Rio de Janeiro: Instituto Noos.

Macêdo, L. S. S., Bendassolli, P. F., & Torres, T. L. (2017). *Representações sociais da aposentadoria e intenção de continuar trabalhando.* Psicologia & Sociedade, 29, e145010.

Madanes, C. (2007). *Terapia Familiar Estrategica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Paschoal, V. N., & Grandesso, M. A. (2014). *O uso de metáforas em Terapia Narrativa: facilitando a construção de novos significados.* Nova Perspectiva Sistêmica, 48, 24-43.

Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado.* Curitiba: Juruá.

Rodrigues, C. L. (2001). *Homem de pijama: o imaginário masculino em relação à aposentadoria.* Revista Kairós, 4(2), 69-82.

Rhum, C. (1990). *Bridge jobs and partial retirement.* Journal of Labor Economics, 8(4), 482-501.

Schein, E. H. (1993). *Carrer Anchors: Discovering Your Real Values.* São Diego, CA: Pfeiffer & Company.

Seidl, J. (2014). *(Re)descobrindo o lazer na aposentadoria.* In S. G. Murta, C. Leandro-França, & J. Seidl. Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar. Novo Hamburgo: Sinposys.

Soares, D. H. P. (2013). *O tempo livre na aposentadoria: uma experiencia no Aposentação.* In S. S. dos Santos & S. A. Carlos (Orgs). Envelhecendo com apetite pela vida: interlocuções psicossociais. Petrópolis: Vozes.

Strauss, A., & Corbin, K. (2008). *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.* Porto Alegre: Artmed.

Wang, M., & Shultz, K. S. (2010). *Employee retirement: A review and recommendations for future investigation.* Journal of Management, 36(1), 172-206.

Zanelli, J. C. (2012). *Processos psicossociais, bem-estar e estresse na aposentadoria.* Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 12(3), 329-340.

COTIDIANO E APOSENTADORIA: VIVÊNCIAS DE APOSENTADOS NOS ESPAÇOS URBANOS DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS

Aline Bogoni Costa[1], Dulce Helena Penna Soares[2]

Introdução

O cotidiano é compreendido como a integração da vida social, que se constrói na relação dos seres humanos entre si e com as coisas (Lefèbvre, 1991b). O autor propõe que o cotidiano se apresenta na relação dialética entre três elementos: o trabalho, a família e o lazer. Estes elementos complementam-se entre si e, ao mesmo tempo, na sociedade capitalista, podem se afastar, colocando em questão a própria identidade humana. Na contemporaneidade, o que é central e emancipador no cotidiano? De que modo estes elementos se relacionam? E em configurações de não-trabalho, como no caso da aposentadoria - tema central desse estudo, o que ocorre na dinâmica desses elementos?

A compreensão do fenômeno psicológico da aposentadoria requer a aproximação, primeiramente, do que se entende por trabalho e por identidade. Acerca do trabalho, ao construir as ideias de exploração capitalista, de classes sociais, do Estado moderno, da luta de classes, da ideologia, da alienação, da

[1] Docente e pesquisadora do curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Áreas de interesse: trabalho, carreira, orientação profissional. *aline_bogoni@yahoo.com.br*

[2] Sócia e Docente do Instituto do Ser - Orientação Profissional e de Carreira e professora Aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora pela Universidade de Strasboug na França e Pós Doutora pela UFRGS. Ex-Presidente da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). Atua como Consultora em Programas de Orientação para a Aposentadoria e Orientação Financeira em empresas públicas e privadas. *dulcepenna@terra.com.br* *www.instserop.com.br*

formação do valor, do capital, entre outras não menos importantes, Marx (1987) entendeu como o trabalho é vinculado com todas elas e constitui-se como uma necessidade natural da vida social. Assim, compreendeu o trabalho como o meio que permitiu ao ser social lidar com a natureza, exercer seu reconhecimento sobre ela e transformá-la, transformando-se, ao mesmo tempo, a si próprio. Neste "vir a ser" da realidade humana possibilitada no trabalho, a transitoriedade é a práxis da qual emergem formas, organizações e a própria sociedade.

O trabalho permite ao ser humano aprimorar a sua capacidade de criar, de construir seu lugar como trabalhador e de se descrever por meio de sua ação, ocupa lugar central na vida das pessoas (Antunes, 2005). Considerando o trabalho como uma das principais fontes de sentidos para os sujeitos, entende-se que a identidade é, também, por meio dele constituída, tanto na gênese do ser social quanto no seu desenvolvimento, em uma relação dialética de transformação contínua.

Na contemporaneidade, para compreender a identidade a partir do trabalho, deve-se ter em mente que estas referem-se a relações complexas e que a diversidade de formas com que o trabalho é criado e recriado a todo o tempo, estão presentes em nossos modos de vida. Pode-se citar os exemplos do tele trabalho, os contratos de trabalho temporários e de terceirização, o desemprego estendido por longos períodos, entre outros (Antunes, 2012; Garcia, 2005). Estes "modelos" têm vinculação com as formas de emprego contemporâneas e, ao mesmo tempo, transitam e modificam a própria noção de trabalho para os sujeitos e para a sociedade.

Considerando este contexto em que o trabalho passa por profundas e contínuas transformações, constroem-se, também, novas formas de relação dos sujeitos com o meio onde habitam. Lefèbvre (2008) sustenta que as relações de trabalho orientam os "movimentos" dos espaços urbanos e, ao mesmo tempo, modificam a própria cidade.

Enquanto uma construção humana, a cidade pode ser entendida como a expressão concreta dos tempos e dos modos de vida, que se apresenta como trabalho materializado e acumulado ao longo das gerações. Para Lefèbvre (1991a), a cidade é, ao mesmo tempo, obra e produto. É obra, enquanto um local privilegiado à criação humana, para o estabelecimento e transformação das relações sociais, sendo impossível pensá-la de forma separada da sociedade, do histórico e do momento em que se vive. É produto, quando percebida por meio dos "espaços comprados e vendidos", como um lugar para a troca e não para o uso.

Anteriormente ao capitalismo, a cidade era muito mais obra do que produto, isso porque nem a cidade nem a terra (tanto urbana como rural) haviam se transformado em mercadoria (um local de acumulação de riquezas). Era o centro da vida social e política, lugar de produção de conhecimento. Em outras palavras, a própria cidade era muito mais um valor de uso do que de troca (Lefèbvre, 1991a). Aos poucos, as estruturas sociais existentes subordinaram-se ao modelo capitalista e o sentimento de pertencer à cidade, comum a todas as classes, foi sendo transformado. A contradição da mercadoria,

valor de uso e valor de troca, originalmente presente nas fábricas, extrapola seu lugar de origem e passa a ser, também, uma característica dos espaços urbanos, tanto quanto as coisas e as relações sociais (Lefèbvre, 1991a). Na sociedade capitalista, a cidade se constituiu como um "palco", por meio do qual são apresentados aos sujeitos os meios de produção e de consumo (Carlos, 1994; Carlos, 2007) e como o lugar onde ocorrem muitas das metamorfoses de nosso cotidiano.

Sendo assim, a questão da cidade e dos espaços urbanos, neste estudo, construiu-se pela premência em compreender as contradições da aposentadoria urbana, no contexto do capitalismo. Ao se considerar que a cidade e os espaços urbanos movem-se em função do trabalhar e do capital, qual o "lugar" das pessoas aposentadas? Como elas se inserem na construção dos espaços urbanos? Quais os sentidos que encontram quando aposentadas para o mesmo urbano que habitavam quando o trabalho lhes era central? Há direito à cidade (Lefèbvre, 1991a) e ao habitar em seus cotidianos?

A aposentadoria, geralmente, é acompanhada de diversas mudanças na vida das pessoas, podendo representar a perda de um lugar, de um espaço, ao mesmo tempo, o ganho de um tempo livre, com o qual, muitas vezes, não se sabe o que fazer. Esses conflitos são comumente relatados por participantes de Programas de Orientação para a Aposentadoria, quando trazem as dificuldades de buscar outras atividades e "lugares" dotados de sentidos para si próprios e socialmente (Soares & Bogoni Costa, 2011). Como é, então, "perder um lugar" e "ganhar um tempo" na aposentadoria? Se a cidade continua a ter seu ritmo, sendo transformada pela necessidade da produção e do consumo, como as pessoas aposentadas vivem as novas relações em seu cotidiano? Pode-se dizer que, de certo modo, essas pessoas estão na contramão do fluxo que move a cidade e os espaços urbanos?

Pensando sobre estas questões, deve-se levar em conta que, ao mesmo tempo em que as cidades se transformam, se recriam e se reinventam em curtos períodos de tempo, também ocorrem mudanças demográficas significativas, a exemplo do aumento da expectativa de vida mundial, aspecto relevante quando o tema é a aposentadoria. Muito tem se falado sobre a inversão das pirâmides etárias mundiais e estudos demonstram que a população idosa apresenta um crescimento nunca antes visto na história. No ano de 2050, os idosos serão cerca de 2 bilhões de pessoas, o que representará 20% da população mundial. Em 2000, a população idosa mundial superou pela primeira vez o número de crianças com menos de 5 anos; em 2050, o número de pessoas com mais de 65 anos superará, também, a população de jovens com menos de 15 anos (Organização das Nações Unidas, 2013).

O envelhecimento da população será mais perceptível em países classificados como em desenvolvimento, nos quais já estão cerca de 70% da população mundial acima de 60 anos. Em 2050, essa proporção subirá para quase 80%. No Brasil, há previsão de que o número de idosos triplique de 2012 até 2050, passando de 21 milhões para 64 milhões. Por essas previsões, a proporção de pessoas mais velhas no total da população brasileira passaria de 10%, em 2012, para 29%, em 2050. Ainda, o número de centenários,

pessoas que alcançam um século de vida e tanto instigam profissionais da área da saúde em estudos sobre longevidade, tem aumentado nos últimos anos (British Broadcasting Corporation, 2012).

Estimativas a curto prazo indicam que em 2025 o Índice de Envelhecimento no Brasil será, provavelmente, três vezes maior do que aquele observado em 2000, sendo que haverá mais de 50 adultos com 65 anos ou mais, para cada conjunto de 100 jovens menores de 15 anos. Somente na última década, a população brasileira com idade igual ou superior a 60 anos cresceu 2,5 vezes mais (36%) do que a mais jovem (14%) (Lima-Costa, Matos, Camargos & Macinko, 2011). Ao mesmo tempo em que a expectativa de vida aumentou, evidencia-se que o número de benefícios concedidos pela Previdência Social Brasileira também se ampliou. No período entre 2000 a 2010, o total de benefícios concedidos cresceu mais de 57% (Instituto Nacional de Seguridade Social, 2011).

Neste contexto, observa-se que, devido ao aumento da expectativa de vida, as pessoas têm permanecido na condição de aposentadas por um significativo período de suas vidas. Comparativamente às previsões de expectativa de vida, uma pessoa aposentada aos 55 anos de idade terá, pelo menos, mais 25 anos de vida. Assim, ao mesmo tempo em que as perspectivas demográficas e a evolução crescente do número de benefícios concedidos impressionam, o Brasil tem importantes desafios a enfrentar quanto à qualidade de vida da população com 60 anos ou mais, entre eles, está o planejamento urbano (Soares & Bogoni Costa, 2011). Diante ao exposto, o estudo aqui apresentado objetivou identificar quais as relações estabelecidas por aposentados(as), em seus cotidianos, nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis.

Método

Adotou-se o método regressivo-progressivo, proposto por Lefèbvre (1983), em três momentos: a descrição do visível, a análise regressiva e a progressão histórico-genética, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir:

FIGURA 1
Esquema explicativo do método regressivo-progressivo.

No momento descritivo, cabe ao pesquisador reconstruir o que vê (a complexidade horizontal), com o apoio de técnicas de observação sistemática, entrevistas não dirigidas, documentos e dados estatísticos que possam ajudar na descrição (Martins, 1996 a, b). Assim, nesta etapa, descreveu-se a história, o contexto e atualidades da cidade de Florianópolis, bem como as percepções das pesquisadoras sobre o cotidiano de pessoas aposentadas na cidade, por meio de *pesquisa documental* e *observações de campo*.

No momento da análise regressiva, buscou-se especificar e analisar as relações com a cidade reveladas pelos 10 (dez) participantes desta pesquisa em *entrevistas e registros fotográficos,* considerando as informações do momento descritivo. Os participantes, habitantes do município de Florianópolis, estavam aposentados(as) há pelo menos um ano e eram residentes na cidade, ao menos, nos últimos cinco anos de sua trajetória laborativa. Na primeira etapa, a foram analisadas as trajetórias de vida de pessoas aposentadas, residentes na cidade de Florianópolis, participantes da pesquisa, e as relações com e na cidade em suas trajetórias antes da aposentadoria. Na segunda etapa da análise regressiva, identificaram-se as relações cotidianas das pessoas pesquisadas nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis. Ao final dessa etapa, a realidade foi recomposta, procurando entender as concepções

recorrentes em seus discursos, vislumbrando alguns entendimentos possíveis sobre seus cotidianos.

No momento da progressão histórico-genética, foram trazidos ao presente os achados do descritivo e da análise regressiva e construiu-se o objeto de estudo "decifrado. Apresentaram-se, as compreensões sobre o cotidiano nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis, como uma forma de retomar o que foi descrito e interpretado anteriormente, agora elucidado e explicado. Esta elucidação do objeto de estudo acontece por meio do retorno às concepções teóricas, em que se buscou as continuidades e descontinuidades das relações pesquisadas. Neste movimento, pode-se encontrar novas contradições e, ao mesmo tempo, novas possibilidades de compreender o objeto de estudo.

Resultados e discussão

No primeiro momento de investigação, descreveu-se o visível na cidade de Florianópolis. Por meio da análise documental, houve a aproximação das pesquisadoras do contexto histórico de Florianópolis, de seu processo de construção e modernização, bem como de aspectos gerais sobre o cotidiano na cidade. Historicamente, desde seu processo de colonização, houve a busca por crescimento e expansão, planos presentes entre as lideranças locais e, após algumas tentativas frustradas, a cidade concretizou-se em uma "cidade grande". Com o crescimento intensificado nas últimas três décadas, Florianópolis viveu e vive metamorfoses. Deixou de ser uma capital com "jeito de cidade pequena" e assumiu as características de uma metrópole, com suas facilidades e seus problemas. Neste contexto, alteraram-se os espaços urbanos e as relações dos moradores nestes, construindo-se modos de vida e de sociabilidade bastante diferentes dos encontrados no passado e, ao mesmo tempo, houve complexas transformações culturais. Neste movimento, a própria identidade dos habitantes com o lugar modificou-se e modifica-se.

Continuando a descrição do visível, realizaram-se observações de campo com "olhar dirigido" à vivência da aposentadoria, possibilitando-nos uma aproximação inicial com a realidade social pesquisada. Evidenciou-se que os lugares da aposentadoria na cidade (especialmente na região central) estavam demarcados e "cristalizados", materializados nas próprias representações sociais da aposentadoria presentes em nossa sociedade. Também, nos encontros e desencontros com este urbano e na busca por pertencer estão entranhadas as próprias (des)continuidades identitárias na vivência da aposentadoria.

Posteriormente, ocorreu a análise regressiva, identificou-se, por meio das trajetórias pessoais e profissionais dos participantes da pesquisa (n=10), que a escolha pela cidade de Florianópolis, seja no processo de migração para a mesma ou, no caso dos nascidos, a permanência no local, relacionou-se, especialmente, às oportunidades de carreira, à busca por qualidade de vida, às belezas naturais e aos vínculos com familiares na cidade. Ao longo de suas trajetórias de vida antes da aposentadoria, o trabalho constituiu-se como elemento central, por meio do qual, possibilitaram-se as relações nos espaços

urbanos da cidade. Por sua vez, as relações familiares e de lazer eram vividas, pela maioria destes interlocutores, em raros momentos, nos "intervalos" da busca por produzir e consumir em seus cotidianos. Embora as relações nos espaços urbanos durante o tempo de trabalho se caracterizassem pela pressa e pouco tempo para apreciar, sentiam-se retribuídos pelo reconhecimento de "ter um lugar" na cidade, possibilitado, justamente, por meio de seu trabalho.

Aposentados e agora "libertos" de suas obrigações e dos horários, "de posse de suas vidas", os participantes passaram a se perceber, muitas vezes, "sem lugar" e "pouco participativos na construção de seu habitar", evocando que, por meio do trabalho, a participação e o pertencimento eram possíveis. Partindo destas compreensões, cada qual teceu a sua estratégia para viver o espaço-tempo do habitar na aposentadoria: alguns no isolamento; outros por meio das lembranças do passado; outros na ruptura com o cotidiano, e outros, ainda, na busca incessante de inserção em novas rotinas. Como aposentados(as) depararam-se, também, com uma nova cidade, transformada e bastante diferente daquela que idealizaram em suas escolhas do passado. Esta nova Florianópolis foi descrita por todos os interlocutores como um lugar com "impossibilidades" para se viver no futuro.

Quanto às "impossibilidades", as transformações da cidade foram compreendidas como elementos desfavoráveis à continuidade do habitar em suas aposentadorias. Dentre as críticas tecidas pelos participantes, as mais recorrentes vincularam-se ao crescimento desordenado, como as dificuldades de mobilidade urbana, medo da violência, poucos espaços destinados ao lazer (cultura, artes, contato social), falta de cuidado com a história da cidade e com a natureza (poluição).

Assim, as relações cotidianas nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis dos aposentados participantes, certamente foi a etapa mais enriquecedora do estudo, pois, ao adentrar no cotidiano (Spink, 2007), as pesquisadoras experimentaram as vivências destes participantes nos espaços urbanos da cidade. Ficaram evidentes as mudanças na relação com os espaços da cidade após a aposentadoria, sendo diversos e singulares os aspectos transformados, dependendo das trajetórias de vida e das escolhas do passado (o passado que volta para dar sentido ou não ao presente) de nossos interlocutores.

Verificou-se, por meio destas análises, que a cidade se move a partir da dinâmica do trabalho e da lógica capitalista de produção e consumo. Neste contexto, as relações cotidianas dos sujeitos com a cidade podem modificar-se com a aposentadoria. Também, pode-se compreender que, em seu cotidiano, as pessoas aposentadas buscam estabelecer vínculos e encontrar elementos de continuidade em suas relações com e nos espaços urbanos, entretanto, podem vivenciar, nestas relações, rupturas, descontinuidades, contradições e ambiguidades.

Por fim, na etapa de progressão histórico-genética, foram retomadas as concepções teóricas e buscou-se a compreensão as relações dos participantes da pesquisa, em seu cotidiano, nos espaços urbanos da cidade, a partir das argumentações apresentadas nos parágrafos seguintes.

O cotidiano pode desagregar-se no rompimento com as relações de trabalho, quando os sujeitos vivem na negatividade ou na inexistência as relações entre os elementos o trabalho, a família e o lazer (Lefèbvre, 1977). As relações cotidianas, da maioria dos participantes, nos espaços urbanos caracterizaram-se por certo afastamento e isolamento após a aposentadoria. No rompimento com as relações de trabalho, os participantes buscam elementos de permanência na cidade, porém, muitas vezes, sentem dificuldades de encontrá-los. Neste caso, o cotidiano, enquanto há o vínculo de trabalho, é caracterizado, geralmente, pela pressa, compromissos e horários rigorosos, restando pouco tempo para a família e para o lazer. Entretanto, após a aposentadoria, o rompimento com as relações de trabalho pode representar a própria desagregação de seu cotidiano.

O cotidiano pode ser vivido no passado, mesmo que percebam o contexto do presente na cidade. Nesta argumentação, compreendeu-se o cotidiano composto de ciclos, onde o passado se faz presente e cada começo pode ser, também, um recomeço (Lefèbvre, 1991b). A aposentadoria é aqui entendida como um novo ciclo no cotidiano dos sujeitos, por meio das mudanças psicológicas e sociais, quando se faz necessário ressignificar as trajetórias e reorganizar o cotidiano sem a presença do trabalho, confirmando nosso quinto pressuposto. Aos que não concretizam este "ritual" de passagem, o cotidiano pode ser vivido por meio de lembranças do passado, onde encontram poucas possibilidades de projetos de vida a realizar. Assim, por não encontrar continuidades nos espaços urbanos onde habitavam e não ser possível ressignificar estas relações na aposentadoria, muitas pessoas aposentadas escolhem viver do desejo de (re)construir o passado, para ter de volta o controle de seu presente.

O cotidiano "no presente" pode ser vivido com o sentimento de impossibilidade de futuro na cidade de Florianópolis. Retomou-se, em Lefèbvre (1991b), que na totalidade dos possíveis e na trivialidade das repetições, ocorrem as mudanças do cotidiano. Desse modo, compreendeu-se que as mudanças na cidade de Florianópolis e suas novas características na contemporaneidade, afastam as pessoas aposentadas, participantes desta pesquisa, de um cotidiano emancipador e os fazem perceber muitas impossibilidades para o futuro da aposentadoria.

Sobre o cotidiano de consumo e o consumo do cotidiano, a dominação do espaço e do próprio cotidiano, favorecem a manutenção das relações capitalistas em nossa sociedade (Lefèbvre, 1991b) e, ao viverem a aposentadoria nos espaços urbanos, os participantes identificam como restritas as possibilidades de usufruir do tempo livre sem o "consumo", sentindo-se "obrigados", muitas vezes, a participar do mesmo. Encontram nas contradições da aposentadoria (inutilidade, falta de lugar), as próprias contradições com a cidade onde se reafirma, pelo consumo, a necessidade de utilidade de nossos dias.

Percebeu-se que estes cotidianos, ao mesmo tempo, são construídos e reconstruídos no habitar dos espaços urbanos de Florianópolis. O habitar como a apropriação do espaço-tempo (Lefèbvre, 1991a), que confere um

modo de ser aos homens, ou seja, ao transformar algo nos espaços e usufruir do tempo no cotidiano, a identidade é, também, construída. Na aposentadoria, os vínculos com o habitar passam por ressignificações e as mudanças nas relações do espaço-tempo passam a ser percebidas de uma maneira mais atenta. Os participantes vivem a busca por este habitar na cidade (o direito de participar, o direito à obra, o direito à cidade), mesmo encontrando contradições e ambiguidades nestas relações. A apropriação do espaço e do tempo no habitar cotidiano é ressignificada na aposentadoria, em um processo onde a identidade dos sujeitos também é transformada.

Sendo assim, as relações dos participantes, nos espaços urbanos de Florianópolis, modificaram-se na aposentadoria, especialmente pelos "espaços vazios" deixados no rompimento com o trabalho e pelas transformações no contexto da cidade, em que estes sujeitos passam a se perceber pouco participativos, recolhendo-se, muitas vezes, ao isolamento de suas casas.

Finalmente, entendeu-se que o cotidiano dos participantes nos espaços urbanos de Florianópolis é vivido, ao mesmo tempo com relações próximas e distantes, de "perto" e de "longe". Estão perto por morarem na cidade e fazerem parte de seu contexto, mesmo que, algumas vezes, se sintam espectadores das suas mudanças. Estão perto quando podem "habitar" em seu cotidiano, neste "habitar" encontram o sentido de ser. Estão longe, quando percebem impossibilidades de futuro na cidade, isolam-se e não se sentem parte da construção dos espaços urbanos. Neste movimento, foram identificadas muitas contradições no habitar destes sujeitos, que reportam, especialmente, à centralidade do trabalho em nossa vida e, em sua ruptura quando da aposentadoria, a dificuldade de encontrar novos espaços, nos quais sejam aceitos e passem a (re)construir a trajetória de vida.

O encontro com as contradições no cotidiano destes participantes, possibilitou `as pesquisadoras retomar o significado do termo "aposentadoria", que na Língua Portuguesa, significa "recolher-se aos aposentos". Percebeu-se que esta compreensão, embora não seja conhecida por eles, é presente nas relações que estabelecem nos espaços urbanos, afinal foram recorrentes as referências ao retorno à casa e, quando este recolhimento se referia ao isolamento, significava o "próprio estar nos aposentos", reafirmando a "perda de lugar" e "espaços" na vivência da aposentadoria.

Considerações finais

Os espaços vinculados ao trabalho conferem aos sujeitos uma "identidade urbana" e a aposentadoria pode significar rupturas e descontinuidades com essa identidade, corroborando à ausência de lugares sociais e do próprio cotidiano. Diante disso, entende-se a temática como relevante de ser abordada em atividades de orientação de carreira e para a aposentadoria.

Por fim, defende-se, talvez utopicamente, que o cotidiano nas cidades deveria construir-se na multiplicidade de momentos: de trabalho, de arte, de cultura, de lazer, de ócio, de jogo, de apreciação, de lutas. Todos estes momentos alicerçados por relações sociais "verdadeiras". Vivendo a multiplicidade,

certamente a vida estaria com o ritmo renovado, com a valorização dos elementos do cotidiano, com o uso e fruição nos espaços urbanos. ■

REFERÊNCIAS

Antunes, R. L. C. (2005). *Os sentidos do trabalho*. Ensaios sobre a afirmação e a negação do Trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo.

Antunes, R. L. C. (2012). *Programa Roda Viva de 03/09/2012*. TV Cultura. Recuperado em 05 set. 2012, de: < *https://www.youtube.com/watch?v=MrQWTX0ZfU8*>.

BBC. British Broadcasting Corporation. (2012). *Em dez anos, mundo terá mais de 1 bilhão de idosos, diz ONU*. Revista eletrônica de 01 de outubro de 2012. Recuperado em 15 out. 2012, de: *<http://www.bbc.co.uk/portuguese/ noticias/ 2012/10/121001 _populacao_idosa_dg.shtml>*.

Carlos, A. F. A. (1994). *A (re)produção do espaço urbano*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Carlos, A. F. A. (2007). *O Espaço Urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Labur Edições.

Garcia, B. M. (2005). *Las nuevas formas de organización del trabajo: obstáculo para la construcción de uma identidad*. Capítulo II. In: Scharstein, L. & Leopold, L. (Orgs.), Trabajo e Subjetividad: entre lo existente y lo necessario. Buenos Aires: Paidós.

INSS. Instituto Brasileiro de Seguridade Social. (2011). *Boletim Estatístico da Previdência Social*. Data Prev, 13 (8). Recuperado em 01 out. 2012, de: *http://www.mpas.gov.br/arquivos/office/3_110 825-143916-892.pdf*>.

Lefèbvre, H. (1977). *Critique of everyday life. v.1*. Capítulo IV: Work and Leisure in Everyday Life, p. 29-42. Londres: Ed. Verso.

Lefèbvre, H. (1983). *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Lefèbvre, H. (1991a). *O Direito à Cidade*. São Paulo: Ed. Moraes.

Lefèbvre, H. (1991b). *Vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ed. Ática.

Lefèbvre, H. (2008). *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Lima-Costa, M. F; Matos, D. L.; Camargos, V. P. & Macinko, J. (2011). *Tendências em dez anos das condições de saúde de idosos brasileiros: evidências da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (1998, 2003, 2008)*. Ciências e saúde coletiva, 16(9), 3689-3696.

Martins, J. de S. (1996a). *Apontamentos sobre a vida cotidiana e história*. Anais do Museu Paulista, 4 (1), 49-58.

Martins, J. de S. (1996b). *As temporalidades da história na dialética de Lefèbvre*. In: Martins, J. de S. (Org.). Henry Lefèbvre e o retorno à dialética. São Paulo: Ed. Hucitec.

Marx, K. (1987). *Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos*. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural.

ONU. Organização das Nações Unidas. (2013). *Relatório "Perspectivas da População Mundial: Revisão de 2012*. Recuperado em 13 jul. 2016, de: *<http://www.onu.org.br/ populacao-mundial-deve-atingir-96-bilhoes-em-2050-diz-novo-relatorio-da-onu/>*.

Spink, M. J. P. (2007). *Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social*. Psicologia e Sociedade, 19 (1).

Soares, D. H. P. & Bogoni Costa, A. (2011). *Aposent-Ação: Aposentadoria para Ação*. 1 ed. São Paulo: Vetor Editora.

ORIENTAÇÃO PSICOLÓGICA EM PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO PARA A APOSENTADORIA

Dulce Helena Penna Soares[1], Aline Bogoni Costa[2]

Introdução

Na Orientação Psicológica para a Aposentadoria - OPA (Costa & Soares, 2009; Costa & Soares, 2015) procura-se trabalhar os aspectos psicológicos presentes no processo de tomada de decisão pela aposentadoria, considerada complexa por envolver diversos fatores, tais como realização pessoal e sentido do trabalho, família, projetos de vida, entre outros. O orientador de carreira pode atuar com atividades que objetivam a facilitação de escolhas e a elaboração de planejamento para o futuro, com amplas possibilidades de intervenção ao longo da construção da(s) carreira(s) de uma pessoa, não somente no momento de sua aposentadoria.

O objetivo deste texto é apresentar a experiência de orientação profissional das autoras na coordenação de Programas de Orientação para a Aposentadoria, no modelo Aposent-Ação, nos últimos 10 anos, em instituições públicas e privadas.

[1] Sócia e Docente do Instituto do Ser - Orientação Profissional e de Carreira, ex-presidente da ABOP e professora Aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora pela Universidade de Strasboug na França e Pós Doutora pela UFRGS. Atua como Consultora em Programas de Orientação para a Aposentadoria e Orientação Financeira em empresas públicas e privadas. *dulcepenna@terra.com.br www.instserop.com.br*

[2] Docente e pesquisadora do curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Pesquisadora no Laboratório de Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho (LAPPOT/UFSC). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Áreas de interesse: trabalho, carreira, orientação profissional. *aline_bogoni@yahoo.com.br*

Histórico

As atividades em Orientação Psicológica para a Aposentadoria no modelo Aposent-Ação tiveram início em 2006 como um Projeto de Extensão universitária do Laboratório de Informação e Orientação Profissional – LIOP, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir da iniciativa das então alunas, Aline Bogoni Costa e Maria Lúcia de Oliveira (Soares, Costa, Rosa & Oliveira, 2007). Inicialmente, o Programa foi realizado na UFSC e, em curto espaço de tempo, despertou o interesse e expandiu-se a participações em empresas públicas e privadas.

Pressupostos conceituais

Os conceitos que norteiam nossa reflexão e consequente prática psicológicas são: trabalho, identidade, história de vida, aposentadoria e projetos de futuro. Nosso entendimento teórico ampara-se na concordância de que o trabalho ocupa lugar de centralidade na vida humana e, tal entendimento, justifica as dificuldades das pessoas em lidar com as mudanças, perdas e rupturas quando se aposentam (Soares & Costa, 2011).

Os aspectos psicológicos são mobilizados a partir das seguintes compreensões e em dois momentos importantes:

- Valorização do tempo presente, com o objetivo obter uma visão ampliada da vida, buscar maior sentido para sua existência; resgatar e aprofundar valores nas relações familiares, de amizade e na melhoria da qualidade de vida; identificar talentos, competências e a percepção atual da satisfação em cada aspecto da vida; refletir sobre as diversas dimensões da vida, reforçando a identidade pessoal (Soares & Costa, 2011).

- Projeção para o futuro, a fim de instrumentalizar os participantes na elaboração de projetos de vida para a aposentadoria, de forma vivencial e compartilhada, utilizando como referência as informações e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. O projeto de futuro pode ser entendido como um planejamento de ações para o tempo que há de vir, marcado pelos desejos e trajetórias individuais (Soares & Costa, 2008).

O Programa

A duração dos programas de OPA é variada, dependendo da organização interna da instituição, mas é requisito quantidade mínima de 16 (dezesseis) horas de atividades, nas quais podem estar contempladas também palestras informativas, organizadas pelas instituições. Geralmente, os eventos têm ocorrido de forma intensiva, em locais externos às instituições, a exemplo de hotéis e clubes, contando, em alguns formatos, com a presença de familiares dos participantes.

A formatação das atividades de OPA é interdisciplinar e, geralmente, as instituições contratam separadamente profissionais especialistas nos diferentes temas que também fazem parte das atividades, como: saúde, nutrição,

finanças, investimentos, atividades físicas, uso do tempo livre, voluntariado, entre outros. Em muitas situações, procuramos intercalar os encontros grupais vivenciais e informativos.

O trabalho é sempre realizado em grupos, em formação circular, permitindo que todos possam se expressar. O trabalho em grupo permite que os participantes possam conviver com outras pessoas em situações de vida semelhantes e vivenciar a mesma problemática da decisão pela aposentadoria. As pessoas identificam-se e compartilham entre si, com maior facilidade, seus sentimentos, dúvidas, confusões e inseguranças, o que lhes possibilita intensas ressignificações do momento presente e reflexões sobre o futuro.

No desenvolvimento dos grupos, as questões psicológicas costumam ser trabalhadas em quatro módulos, por temas e, não necessariamente, por encontros. Cada módulo pode acontecer em mais de um encontro.

- **MODULO I:** Tempo Presente. Objetiva refletir com o grupo sobre as seguintes questões: 1) Quem sou eu?, 2) Interesses, valores e afetos, 3) O que é o trabalho para mim? A centralidade do trabalho e 4) O significado da aposentadoria na minha vida? Neste módulo costumamos ministrar a palestra 1: "O trabalho e a aposentadoria: conflitos e contradições".

- **MODULO II:** Trajetória Sócio Profissional. Refletimos sobre os seguintes aspectos: 1) Minha trajetória profissional na organização, 2) Diferentes momentos da construção da carreira profissional, 3) Como cuido da minha saúde e 4) Roda da Vida, que consiste em um questionário com perguntas a serem pontuadas sobre oito âmbitos importantes que necessitam estar em equilíbrio para uma melhor saúde e da qualidade de vida, quais sejam: físico, espiritual, emocional, social, financeiro, profissional, familiar e intelectual. Ao final, as pontuações são inseridas em uma roda (círculo), que permite evidenciar quais âmbitos merecem maior atenção e/ou cuidado. Neste módulo, ocorre, geralmente, a palestra 2: "Saúde e Sexualidade na Aposentadoria: Sexo também se aposenta?".

- **MODULO III:** Tempo Familiar e Organização Financeira. Os temas abordados são: 1) Família e aposentadoria, 2) Importância da participação da família nesta nova fase, relações familiares (casamento, filhos, netos), 3) Como organizar as finanças na aposentadoria e com a família? e 4) Convite às famílias para participarem. A Palestra 3, "Como escolho gastar o meu dinheiro" é realizada neste módulo.

- **MODULO IV:** Planejando o Futuro. Os temas debatidos são: 1) Projeto de vida para a fase de aposentadoria, 2) Planejamento o futuro e 3) Compromisso com novas ações construtivas para a sociedade. Neste módulo, sugere-se a Palestra 4: "Projeto de Vida e Aposentadoria: o futuro com ou sem trabalho".

Temas relevantes e emergentes

A partir da análise dos relatos ao longo dos 10 anos de experiência na coordenação de Grupos de Orientação para a Aposentadoria, alguns temas se sobressaíram. A seguir, estão elencadas reflexões a partir de três eixos de análise: o tempo de trabalho na mesma instituição, os diferentes fatores que interferem na decisão pela aposentadoria e o tempo livre do trabalho.

Tempo de trabalho na mesma instituição

Aqueles que estão em condições e podem decidir pela aposentadoria têm no mínimo 30 a 35 anos de trabalho, sendo que, pelo fato da maioria das instituições atendidas serem públicas, este vínculo de trabalho ocorreu numa mesma instituição. Este perfil tende a se extinguir na medida em que as transformações do mundo do trabalho têm levado a uma troca frequente de empregos e de trabalhos, sendo difícil encontrar profissionais com este perfil num futuro próximo.

> *"Eu sempre trabalhei nesta mesma empresa, fazem 36 anos. Sempre fui a secretária deste mesmo setor. Fico mais tempo na empresa do que na minha própria casa, aliás a empresa se tornou o meu lar, e fica difícil me desligar, por isto vou ficando..." (A)*

A partir desta constatação, observam-se, comumente, alguns sentimentos que surgem entre os participantes dos encontros grupais, quais sejam:

a) Pertencimento. Muitos se sentem como pertencentes à organização. Suas vidas misturam-se com a vida na e da empresa.

> *"A minha empresa é como se fosse a minha casa, vivo mais tempo nela do que com minha família." (B)*

> *"Não posso sair ainda da empresa, pois tenho um projeto que sou responsável e só eu tenho condições de tocar ele. A empresa precisa de mim." (C)*

> *"Fazem mais de 40 anos que venho diariamente para a empresa, faço o mesmo caminho, nos mesmos horários..."(D)*

b) Dificuldade de desapegar. Traduz a dificuldade de deixar aquele lugar e tudo que aquilo significa e significou em sua vida. Muitos relatam o quanto toda sua vida pessoal e familiar girou em torno da sua função na instituição. O casamento e o nascimento dos filhos estão ligados a vivências profissionais.

> *"Não consigo imaginar como vai ficar a empresa, e o meu setor sem mim..." (E)*

"E os projetos que ainda não realizei? Vou deixar disponível para o meu substituto realizar..." (F)

"Me lembro do dia que meu filho nasceu, foi o dia da minha promoção para chefe do meu setor. Fiz toda minha carreira aqui nesta instituição, eu criei meus filhos, minha família, toda minha vida!" (G)

c) Posse. É o outro lado do desapego. O indivíduo pode sentir como se as coisas fossem suas, e tem muita dificuldade de imaginar-se sem elas. A sala em que trabalha, com seus móveis e utensílios, e ainda os projetos realizados ou não, são seus, são de sua propriedade. Algumas perdem até o endereço de e-mail profissional, tendo que se preocupar em avisar os amigos e colegas sobre seu novo endereço.

"E o meu computador, e a minha sala, como é difícil pensar que eles não serão mais meus..."(H)

"A empresa ainda precisa de mim, pois eu sei muitas coisas sobre o dia a dia, os processos que ainda não estão escritas em nenhum lugar. Como vão fazer sem mim?" (I)

d) Falta dos amigos. Existe um relato frequente de que sentirão falta dos colegas de trabalho e, nesta hora, são chamados de amigos. Sabe-se que, nem sempre, os colegas de trabalho e os amigos são as mesmas pessoas, mas o sentimento de que estar sem os colegas pode significar perder os seus melhores amigos, o que, muitas vezes, aparece como uma dificuldade a enfrentar.

"Fiz muitos amigos, vou sentir falta deles. Espero continuar sendo chamado para os eventos e jogos de futebol." (J)

"Ainda não decidi sair por causa dos amigos, a gente é quase uma família..." (K)

"No meu setor a gente se dá tão bem, que não consigo me imaginar longe deles, por isto não me aposento." (L)

Diferentes fatores interferem na decisão

A decisão pela saída do mundo do trabalho é dificultada por fatores pessoais (tempo livre, identidade no trabalho), familiares (doença dos pais, filhos ainda dependentes), financeiros (redução dos salários, aumento das despesas) e sociais (preconceitos e estereótipos em relação aos aposentados).

a) Fatores pessoais. Estão mais relacionados às questões pessoais, individuais, em como vão organizar sua própria vida ao deixar o mundo do trabalho, como organizar o seu tempo livre, o que fazer.

"Eu vim aqui para vocês me dizerem o que eu faço do meio dia às seis. Faz 35 anos que trabalho no Banco..." (M)

"Eu estudei Direito, mas nunca pude exercer. Minha filha se formou agora e quem sabe a gente poderá trabalhar juntos, abrir um escritório..." (N)

"Sempre pensei em morar num sítio, mas agora tenho medo. A gente precisa estar toda hora no médico." (O)

b) Fatores familiares. Dizem respeito a sua situação familiar específica. Alguns têm que cuidar dos pais envelhecidos e adoecidos também. Outros têm a preocupação com os filhos, sua escolaridade, e como estão enfrentando o ingresso no mundo do trabalho (desemprego, dificuldades na carreira). Outros ainda dando conta de cuidar dos netos após a separação dos filhos. E ainda as questões relacionadas ao casal, muitas separações acontecem logo após a aposentadoria de um dos membros.

"Vou me aposentar para cuidar dos meus pais, que estão muito velhinhos e precisam de ajuda..." (P).

"Minha filha precisa de mim, ainda não terminou a faculdade. Vou poder ir buscar meu neto na escola e dar mais atenção para eles..." (Q).

"Minha mulher sempre diz, nosso casamento dá certo porque você sai às 7 da manhã e volta às 7 da noite..." (R).

c) Fatores financeiros. A aposentadoria pode trazer uma diminuição no padrão de rendimentos e muitas vezes um aumento nos gastos, com os pais, os filhos/netos, e ainda com os planos de saúde. Se não houve um planejamento prévio, com previdência privada ou outra forma, a redução de ganhos pode ser inevitável. E como enfrentar esta realidade que, muitas vezes, é surpresa para alguns, que nunca quiseram ou puderam olhar para esta questão.

"Vou ter uma redução muito grande no meu salário, vou perder uns 30% e as despesas só aumentam, com o plano de saúde, auxílio aos filhos e netos..."(S)

"Não posso me aposentar ainda, tenho 4 carros para sustentar lá em casa."(T)

"A empresa ofereceu, há uns anos atrás, um plano de previdência, mas eu não tinha condições naquela época, e agora? Não posso me aposentar." (U)

d) Fatores sociais. Dizem respeito a como o aposentado vai enfrentar os amigos e antigos colegas de trabalho. Os preconceitos em relação ao aposentado como pessoa inativa, ou aquela que pode fazer tudo pelos outros,

pois tem o tempo livre. Outras vezes, o preconceito e constrangimento porque a pessoa está recebendo uma renda sem trabalhar.

"Eu sei que vou sofrer preconceitos.... Tenho meus direitos, por exemplo estacionar na vaga de idoso, mas tenho vergonha de pedir o cartão." (V)

"Vão olhar para a gente com cara de coitado, inativo, inválido..."(X)

"JAQUE: já que você está aposentado podes ir ao banco, pagar uma conta, ao supermercado, etc..." (Y)

"Como pode!? De um dia para outro eu me tornar inativo, deixar de ter serventia?" (Z)

"Antes eu tinha um cargo, sentia que tinha uma profissão. Agora recebo o meu contracheque e nele está escrito que sou inativo." (AA)

Tempo livre do trabalho

Na parte final dos encontros, trabalha-se a dificuldade de imaginar a rotina diária sem o tempo do trabalho, isto é, como usar o tempo livre do trabalho. Neste momento, a maioria dos participantes orientados pelas autoras, já conseguiu elaborar projetos para a aposentadoria, porém, é comum que tenham medo e/ou dificuldades de implementá-los. Há ainda, uma questão de gênero posta: os homens, geralmente, sentem maior dificuldade de lidar com o tempo livre, enquanto que, as mulheres costumam ter outros afazeres, mesmo que "socialmente determinados", como ajudar no cuidado com os netos, participar de grupos comunitários e atividades de voluntariado, entre outras atividades.

Uma das técnicas utilizadas para facilitar a reflexão sobre o tempo livre, é a elaboração de uma agenda diária no tempo do trabalho e outra agenda no tempo da aposentadoria (Soares & Sarriera, 2013), que possibilita aos participantes se imaginarem em novo cotidiano. Abaixo alguns depoimentos de participantes que fizeram a atividade:

"Adorei fazer a agenda colorida, mas quase fiquei em pânico quando vi que faço tudo pelos outros e não paro para pensar em mim, quase não tenho tempo para mim, só trabalho, família e a casa."(BB)

"Eu pude ver que as coisas que faço no tempo livre, eu escolho fazer, e aí eu tenho muito mais satisfação em realizar. E ir ao trabalho, já estou meio cansada, gostaria que já tivesse acabado este tempo. Sinto que o tempo não passa quando estou no trabalho, já não tenho mais vontade de estar lá, fazendo o meu serviço, que eu sempre gostei, mas agora deu!"(CC)

Falam, geralmente, de uma cobrança social em relação aos aposentados, como se fossem privilegiados e não merecedores de estarem livres do trabalho.

"Aposentadoria, para mim é uma conquista. Conquista, sim. Logo que me aposentei em março do ano passado, fiquei meio tonta sem saber o que fazer com meus tempos e meus espaços, pois tinha passado toda uma vida trabalhando. E uma mistura de constrangimento e culpa foi se instalando dentro de mim." (DD)

Outros se dão conta que no tempo livre podem usufruir fazendo aquilo que lhes dá prazer, que tem um sentido para a pessoa, algo que escolhem.

"No meu tempo livre eu descanso, faço as coisas devagar, sem pressa. Pude ver ao fazer a agenda colorida, que agora posso demorar mais tempo para realizar tarefas que antes fazia apressadamente por causa do tempo, como por exemplo, cortar a grama. Antes eu fazia em uma hora, agora levo o dia todo, pois é uma diversão, acho que é até uma terapia para mim, cuido também das flores, me envolvo com tudo, e nem vejo o tempo passar." (EE)

Mas, mesmo fazendo e usando o tempo livre com prazer, sofrem ainda do preconceito da sociedade, referindo que, para ter valor é necessário ter produtividade em todos os momentos e não os autoriza a vivência do ócio.

"Vocês aqui no grupo deveriam enfatizar mais o "não fazer nada", pois parece que a gente não pode ficar com o tempo livre sem estar com algo para fazer. É difícil para os outros aceitarem também. Passei trabalho em casa com as minhas duas filhas que ficam o tempo todo me sugerindo para fazer outra faculdade, algum curso ou fazer isto ou aquilo, e parece que não me autorizam a ficar sem fazer nada!" (FF)

"Não bastasse isso, o mundo inteiro me fitava com olhos inquisidores e, sem constrangimento, comentava: 'mas como, tão jovem? Ainda tens muito a dar'; 'Tens que produzir'. 'Tens que achar uma atividade. Tens que fazer um trabalho voluntário. Tens que...tens que...tens que....'!"(GG).

Avaliações do Programa

Ao avaliar junto aos participantes as intervenções em OPA aqui descritas, tem se observado a importância de que as pessoas tenham acesso a alguma preparação para a aposentadoria. É comum que declarem sentirem-se mais informados e esclarecidos para o tempo da aposentadoria, outros ainda referem que a ansiedade e o medo de tomarem a decisão diminuíram após a participação no Programa.

As avaliações realizadas ao final de cada grupo têm demonstrado que o trabalho traz benefícios para o participante que afirma ao final, se sentir mais esclarecido para a tomada de decisão de se aposentar. A seguir, o relato de alguns participantes ao responderem à avaliação, demonstrando o quanto o programa auxilia em diferentes aspectos:

a) Conhecimento de si mesmo e das novas possibilidades.
"O programa auxiliou em relação ao conhecimento pessoal, preparar um projeto de vida para a aposentadoria." (HH)

"Ontem participei da entrevista final do APOSENT-AÇÃO. Confesso que me emocionei. Apesar dos frágeis laços que nos que atamos, já tenho saudades de nossos encontros e da possibilidade de parar para pensar em mim e nos meus projetos." (II)

b) Planejar o futuro e desapegar do presente:

"Os encontros auxiliaram a definir objetivos e estratégias. A saber melhor o que quer e deseja para o futuro, a planejar, organizar, ter mais atenção e mais cuidado consigo mesmo, a ter uma outra visão geral da vida." (JJ)

"Ajudou no desapego, na elaboração de um plano de como usar o tempo livre após a aposentadoria."(LL)

c) Perder o medo e assumir a escolha:

"Ninguém vai decidir por mim, agora é comigo. Então ajudou né?(risos) O primeiro auxílio de ter participado foi pensar sobre que era real, fez cair a ficha. Todo trabalhador pensa em aposentar e, aguarda por isso com certa ansiedade."(MM)

"A discussão minimiza a incerteza. Encoraja para assumir uma face nova na vida, que já não é de grande expectativa: pela idade. No meu caso, qual é a expectativa depois dos 70? Perdi o medo."(NN)

d) Enfrentar as questões sociais:

"Pude ver a importância da motivação e realce do "social". (OO)

"Pra mim modificou a visão do aposentado, não significa estar "jogada de lado" não ser um "peso morto", muito ao contrário, a vida continua e podemos viver muito bem."(PP)

Além desses aspectos, os depoimentos seguintes ilustram a importância deste tempo em grupo, em que os participantes podem conversar sobre estes temas que tantas questões trazem, muitas vezes sem respostas imediatas.

"Bom estar em grupo, traz uma harmonia de se conhecer, trocar ideias, se conhecer melhor e ver que temos muitas semelhanças" (QQ).

"...quando chegar a hora, será que o serviço de 30 anos não vai voltar à mente? A gente fica automatizado, é um choque! O grupo nos ajuda a cair na real e repensar"(RR)

"Seguir novos rumos para que a vida não pare no meio do caminho. Será que estamos preparados? Ver que outras pessoas experimentam as mesmas dúvidas é muito importante...e tentar pensar sobre elas, mais ainda" (SS).

E, por fim:

Os grupos de OPA até então realizados pelas autoras possibilitaram constatar o quanto é importante este trabalho para discutir e integrar as diferentes dimensões apresentadas anteriormente. Ainda, o quanto a questão do trabalho está interligada a identidade e que devem ser discutidas de forma integrada. A história de vida da cada pessoa confunde-se com a história de vida no trabalho, e são estas duas histórias que na aposentadoria perdem a dimensão do trabalho naquela instituição. Ao pensar na sua história de vida, permitem-se olhar para o futuro e elaborar projetos, com vistas a uma aposentadoria mais saudável, com possibilidade de se realizar o que ainda não foi possível. ■

REFERÊNCIAS

Costa, A. B., Soares, D. H. P. (2009). *Orientação Psicológica para a Aposentadoria.* Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 9(2), pp.97-108.

Costa, A. B., Soares, D. H. P. (2015). *Orientação para a aposentadoria: possibilidades de atuação para o orientador profissional.* In. Lassance, Maria Célia; Levenfus, Rosane Schotgues; Melo-Silva, Lucy. Org. Orientação de Carreira: Investigação e prática (pp. 345-353). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Soares, D. H. P., Costa, A. B. (2008). *Projetos de Futuro na Aposentadoria: uma discussão fundamentada pela Orientação Profissional em Psicologia.* Revista de Psicología y Ciencias Afines. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Mar del Plata.

Soares, D. H. P., Costa, A. B., Rosa, A. M.; Oliveira, M. L. S. de. (2007). *Programa de Preparação para Aposentadoria Aposent-Ação.* Revista Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento. Porto Alegre.

Soares, D. H. P.; Costa, A. B. (2011). *Aposent-Ação: Aposentadoria para Ação.* São Paulo: Vetor Editora.

Soares, D. H. P.; Sarriera, J. C. (2013). *O tempo livre na Aposentadoria.* In: Carlos, S.A. e Santos, S.S. (Orgs.). Envelhecendo com apetite de Viver: interlocuções psicossociais (pp. 109-128). Porto Alegre: Vozes.

A IMPORTÂNCIA DOS PAPÉIS E DA AUTORREFLEXÃO NAS CARREIRAS DE PROFISSIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Emília dos Santos Magnan[1], Patricia Bock Bandeira[2], Marcelo de Campos Velho Nora[3], Gabriela Techio[4], Daniela Boucinha[5], Manoela Ziebell de Oliveira[6]

Introdução

As carreiras contemporâneas têm sido o foco de estudo de teóricos em diferentes campos de pesquisa. O interesse por identificar as transformações das atitudes e comportamentos relacionados à experiência profissional das pessoas está atrelado a modificações na estrutura social de forma mais ampla. Sendo assim, em um contexto globalizado, competitivo e orientado pelo conhecimento e inovação, os trabalhadores se relacionam com a sua ocupação de formas diferentes (Baruch, Szücs, & Gunz, 2015). Dada a ênfase na imprevisibilidade e aceleração das mudanças presentes nessa sociedade, os indivíduos têm se deparado com a necessidade de desenvolver flexibilidade,

[1] Graduada em Psicologia pela UFCSPA, especialista em Desenvolvimento Humano de Gestores pela Decision FGV, mestranda do PPG de Psicologia da PUCRS e membro do Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira com ênfase em Carreiras Contemporâneas. Atua com programas de Desenvolvimento e Cultura organizacional na área de Recursos Humanos de uma empresa de Porto Alegre. *emiliamagnan@gmail.com*

[2] Graduada em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é mestranda em Psicologia Social no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e membro do Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira. Coordena atualmente o centro de ensino Cape Carreiras. *pbkbandeira@gmail.com*

[3] Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é membro do Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira, além de atuar como Orientador Profissional em consultório particular. *marcelo@polariscarreira.com*

continua

adaptabilidade e capacidade de aprendizagem contínua (Duarte et. al., 2010). Deparam-se ainda com a demanda de que sejam agentes e, portanto, responsáveis por gerir as suas carreiras, cientes das suas crenças, valores e motivações (Tams & Arthur, 2010).

Ao pensar a carreira das pessoas, entende-se que as exigências que se apresentam extrapolam as escolhas por um emprego e implicam em um indivíduo que saiba lidar com os desafios do mundo pós-moderno. Os múltiplos papeis da vida interagindo - por exemplo, o de criança/filho, cônjuge, progenitor e trabalhador (Super, 1980) - permitem pensar a carreira como um processo de construção da vida (Duarte et. al., 2009). Mais que a interação, a capacidade de reflexão sobre si e a saliência atribuída a cada um dos papeis desempenhados nos diferentes ambientes e contextos nos quais está inserido fazem parte desta construção da vida (Lassance & Sarriera, 2009). Além destes, a carreira como um projeto envolve outros elementos, como interesses, habilidades, necessidades e valores (Savickas, 2011). Frente à complexidade da carreira entendida como projeto faz-se necessário desenvolver um senso de coesão, o qual é possibilitado e promovido pela reflexão sobre a própria consciência, a qual permite ao indivíduo compreender quem ele é e como age, formando a sua identidade. A identidade, neste sentido, é um projeto composto de múltiplos autoconceitos e papeis sociais (Savickas, 2011). Tal fato é corroborado por Teixeira (2002) que refere que o processo de pensar sobre si e se toconhecer exercem importante impacto para a identidade profissional dos indivíduos, visto que tendo uma imagem clara de si mesmos podem realizar escolhas e planos congruentes com seus interesses.

A capacidade de refletir sobre si apresenta-se, então, como uma competência primordial para que os indivíduos possam gerir suas carreiras (Oliveira & Gomes, 2014; Zanon & Teixeira, 2006). A autorreflexão, segundo Carver e Scheier (1998), refere-se ao reconhecimento e avaliação dos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos. Porém, mesmo que muitos dos indivíduos reflitam sobre si, não necessariamente conseguirão chegar a *insights* ou conclusões, os quais se referem à clareza de entendimento destes pensamentos, sentimentos e comportamentos. Quanto mais os indivíduos se conhecem e, principalmente, entendem sobre seu funcionamento, interesses e competências, mais têm clareza sobre suas escolhas profissionais, e mais facilmente realizam as suas transições (Boucinha, 2017). É

[4] Psicóloga, diplomada pela PUCRS, com especialização em Terapia de Família e Casal pelo Centro de Estudo da Família e do Indivíduo (CEFI), e também formada em Ciências Sociais pela UFRGS. É colaboradora do Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira com ênfase no tema conflito trabalho e família. Atualmente trabalha no Escritório de Carreiras da PUCRS. *gabriela.techio@gmail.com*

[5] Psicóloga e Mestre em Psicologia pela PUCRS e Especialista em Psicologia Organizacional pela Fadergs. Experiência na área de recursos humanos, consultoria de carreira, desenvolvimento de liderança, planejamento e transições de carreira, gestão de projetos, treinamentos e palestras na área de gestão de pessoas e de carreira. Atualmente, coordenadora do Escritório de Carreiras da PUCRS e é membro do Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira com ênfase nos temas autorreflexão e empregabilidade. *danielaboucinha.coach@gmail.com*

[6] Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande Sul. Atualmente coordena o Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento de Carreira no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, além de atuar como consultora de carreira e membro do Núcleo de Pesquisa da Produtive Carreira e Conexões com o Mercado. *manoela.ziebell@gmail.com*

possível pensar, portanto, que os indivíduos criam sua identidade, vinculados (mas não restritos) ao seu trabalho, a partir de um eu-reflexivo, ou seja, um ator que apreende os conceitos sobre os quais age, e atribui valor aos impactos das suas ações para si e no contexto (Bendassolli, 2007).

Apesar do distanciamento que a construção da identidade da carreira pode assumir do mercado de trabalho, vinculado a projetos maiores de vida, as relações sociais atuais ainda orientam para um indivíduo inserido em relações de trabalho e de emprego. O importante aqui é compreender que estas experiências relacionadas à ocupação do indivíduo são parte constituinte das experiências que irão construir o seu sentido de self e sua identidade. Mas não são exclusivas nesta formação. O trabalho, que já havia ocupado um valor central na formação da identidade das pessoas, passa a ser elemento formador desta, junto com outros construtos relevantes para cada indivíduo (Bendassolli, 2010).

Sendo assim, a autorreflexão e, mais ainda, a capacidade de insight sobre os diferentes elementos formadores da autoconceituação do indivíduo têm extrema relevância na empregabilidade dos profissionais contemporâneos. Por empregabilidade entende-se a capacidade da pessoa de vivenciar transições no mercado de trabalho em que está inserido, podendo inclusive gerar oportunidades de forma ativa, atendendo e superando as exigências do contexto (Cuyper, Bernhard-Oettel, Berntson, Witte, & Alarco, 2008; Fugate & Kinicki, 2008). É a soma de competências e experiências do profissional e está associada à resposta de adequação e desenvolvimento de empregos sustentáveis (Bezuidenhout, 2010; Potgieter, 2013). Vale destacar que a empregabilidade exige, portanto, que o indivíduo desenvolva a capacidade de se reajustar e responder de forma adaptativa.

Buscando investigar possíveis variáveis preditoras de empregabilidade, Boucinha (2017) analisou em uma amostra de 181 usuários de um serviço de consultoria de carreira de uma Universidade particular do Rio Grande do Sul. A autora utilizou os instrumentos de adaptabilidade de carreira (Savickas & Porfeli, 2012, adaptada para uso no Brasil por Audibert e Teixeira, 2015), decisão de carreira (Teixeira, 2002) e autorreflexão e insight (Grant et al., 2002, adaptada e validada para uso no Brasil por Silveira, Castro e Gomes 2012). Participaram do estudo 102 (56,4%) mulheres e 79 (43,6%) homens, com média de idade de 29,1 anos (DP= 7,14 anos). Sobre o estado civil, 70,7% eram solteiros e 81% morava com os pais. Dentre os participantes 81 tinham ensino superior concluído (44,8%), 57 estavam cursando o ensino superior (31,5%) e 39 têm pós-graduações (24, 5%); e 100 estavam desempregados (55,2%). Os dados foram analisados utilizando-se técnicas de correlações, comparações entre grupos e procedimentos de regressão hierárquica. Em relação às análises de regressão do estudo, Empregabilidade Geral foi predita por insight, que explicou 29% da variância. Com acréscimo de variáveis de adaptabilidade de carreira, as dimensões de Controle e Confiança juntaram-se e a predição foi de 44%. Com o acréscimo de Decisão de Carreira, o modelo final explicando 51% da variância foi predito por Insight, Controle, Confiança e Decisão de carreira. Esse resultado indica que ter clareza sobre

si auxilia um indivíduo a definir seus objetivos e metas pessoais, apontando a importância do autoconhecimento como fator na formação de planos profissionais. Além disso, apresenta achados que podem contribuir para que consultores de carreiras possam compreender mais claramente seus clientes em relação a diferentes aspectos da empregabilidade, e seus possíveis impactos diante das transições. Evidencia ainda a importância da consciência e percepção de si na busca pela inserção no mercado, bem como para a definição de estratégias de se manter ativo e atrativo para as organizações. Ao compreender a relação que insight, controle, confiança e decisão de carreira tem com empregabilidade é possível concluir que, na contemporaneidade, o sujeito agente, consciente de suas escolhas e do contexto tende a apresentar desfechos mais adaptativos.

A possibilidade de se pensar a carreira enquanto oportunidade de escolhas e construção de sentido permite pensar essa trajetória enquanto projeto, não como objeto. Abre-se, portanto, espaço para novas possibilidades e desenhos de projetos individuais (Savickas, 2011). A emergência dessas novas configurações assume também um caráter formador de novas possibilidades sociais. Por exemplo, para melhor compreender os aspectos que orientam as decisões de carreira dos indivíduos, Mainiero e Sullivan (2005) desenvolveram o Modelo de Carreira Caleidoscópica. Trata-se de um construto teórico que busca elucidar o desenvolvimento de carreira na contemporaneidade, principalmente sob a perspectiva feminina.

Por considerar a importância dos relacionamentos na tomada de decisões de carreira, bem como o efeito dos fatores contextuais, o modelo reforçou o debate sobre como mulheres lidam com suas escolhas profissionais e colocou a visão acerca da carreira feminina em foco (Cabrera, 2009; Mainiero & Sullivan, 2005). De fato, há uma grande desconexão entre o modelo tradicional de carreira - caracterizado pelo emprego contínuo, de carga horária integral e de longo prazo, que valoriza medidas objetivas de sucesso como salário e promoções – e as necessidades das mulheres trabalhadoras. Elas ainda detêm maior responsabilidade em papeis não relacionados a trabalho do que os homens, tornando difícil aderir às imposições do modelo tradicional de carreira (Cabrera, 2009; Braun, 2016). A carreira para as mulheres não pode ser separada de seus múltiplos papeis ou de seu contexto de vida, devendo o trabalho encaixar em sua rotina e não a tomar por completo (Maniero & Sullivan, 2005; Oltramari & Grisci, 2012; Teixeira et al., 2006).

O Modelo de Carreira Caleidoscópica descreve como as pessoas alteram as facetas de sua vida, a partir das decisões que tomam, para encontrar o "mosaico" que melhor se adequa às suas circunstâncias, papeis, desejos e necessidades (Maniero & Sullivan, 2005). Segundo o construto, há três parâmetros que orientam os profissionais na avaliação das escolhas e opções de carreira disponíveis, de acordo com o contexto de vida em que se encontram:

1) **Autenticidade –** direcionamento para valores e busca por atividades que tenham significado ou ligação com motivações e aspirações pessoais;

2) Balanço – direcionamento para o equilíbrio entre diferentes papeis de vida, e busca por conciliação entre demandas familiares, profissionais e pessoais;

3) Crescimento – direcionamento para desafios e busca por reconhecimento, avanço na carreira e sucesso profissional.

O desenvolvimento do Modelo de Carreira Caleidoscópica é originário da observação do fenômeno denominado "*opt-out revolution*", que descreve a tendência de saída das mulheres de posições de destaque nas organizações para priorização de outros papeis da vida (Mainiero & Sullivan, 2005). O próprio termo "*opt-out revolution*" foi criticado pelas autoras, que recomendaram substituí-lo por "*opt-out revolt*", sugerindo que o fenômeno estaria associado a uma "revolta" das mulheres por não encontrarem espaço nas organizações que lhes permitisse atender suas necessidades em relação aos parâmetros Autenticidade (por não estar alinhado a seus valores pessoais), Balanço (por dificultar a conciliação entre trabalho e família) e Crescimento (por inibir oportunidades de desenvolvimento profissional feminino).

Em revisão narrativa de literatura a respeito da metáfora de carreira caleidoscópica, Bandeira (2017), verificou que a maior parte dos artigos baseados no modelo traz como pano de fundo questões ligadas à inserção feminina no mercado de trabalho e às dificuldades impostas a este gênero em relação à equidade no ambiente organizacional (August, 2010; Cabrera, 2007; 2009; Grady & McCarthy, 2008; Maniero & Sullivan, 2005; Shaw & Leberman, 2015; Sullivan & Mainiero, 2007b; 2008; Tajlili, 2014). A escolha pela priorização de um parâmetro em detrimento de outro, o ponto de equilíbrio entre os desafios contextuais de desenvolvimento da carreira, novamente corroboram a importância de o indivíduo refletir sobre si para orientar as suas decisões. Identificar os atravessamentos implicados na constituição da identidade de cada um também compõe a reflexão a respeito da narrativa de carreira. Desse modo, a forma como o indivíduo prioriza algum aspecto de sua vida de acordo com a posição que ocupa nas suas relações e no seu contexto influencia em como ele irá desenvolver seu autoconceito e a sua trajetória profissional.

Tendo em vista essa dinâmica, é importante que, ao se pensar o planejamento de carreiras dos indivíduos, também sejam considerados os possíveis conflitos entre os papeis ocupados por eles em diferentes âmbitos de suas vidas, a exemplo do conflito entre trabalho e família. A pluralidade de papeis que assumem, associada à ideia de que os recursos pessoais não são inesgotáveis, pode gerar uma percepção negativa quanto ao impacto de ocupar múltiplos papeis na qualidade de vida. Por exemplo, quando demandas do domínio da família ou do trabalho impactam ou impedem que as responsabilidades no outro domínio sejam assumidas, pode haver uma tensão que caracteriza o conflito (Greenhaus & Beutell, 1985). Maniero e Sullivan (2005) identificaram que as mulheres, ao terem de lidar com os seus diferentes papeis e avaliarem estar suscetíveis aos conflitos que podem decorrer de tal conflito

tendem a pensar em formas alternativas de desenvolver suas carreiras. De forma semelhante, outros autores já haviam apontado que o modo como o indivíduo, independentemente do gênero, busca lidar com o conflito entre trabalho e família será influenciado pela importância atribuída aos papeis por ele assumidos. Assim, quanto maior a saliência de uma dimensão, maior será a tendência de o indivíduo direcionar seus esforços com mais intensidade para esse papel (Super, 1980; Clark, 2000; Greenhaus & Beutell, 1985; Lassance & Sarriera, 2009).

Buscando compreender como indivíduos em carreiras executivas percebem e lidam com o conflito entre trabalho e família, Techio (2017) realizou uma pesquisa qualitativa com três homens e cinco mulheres, que trabalhavam em empresas privadas, eram casados e tinham ao menos um filho com idade até dez anos. A amostra foi pensada considerando que a dificuldade em conciliar trabalho e família seria ainda maior para as pessoas que ocupam altos cargos nas organizações, são casadas e tem filhos pequenos, pois há um aumento das responsabilidades nos dois domínios. Os resultados obtidos destacaram a permanência dos estereótipos de gênero na experiência do conflito entre trabalho e família, sendo que as mulheres e as esposas dos entrevistados permanecem como as principais responsáveis pelo cuidado dos filhos e organização da casa, algumas vezes desengajando do seu papel de trabalhadora. Tal fato é condizente com as observações que levaram ao desenvolvimento do modelo de Carreira Caleidoscópica (Bandeira, 2017; Mainiero & Sullivan, 2005). Apesar disso, para os entrevistados de ambos os sexos, os papeis considerados mais salientes foram o de pai/mãe e o de trabalhador. O destaque dado do papel parental pode ser justificado pela importância e centralidade que as crianças recebem na sociedade ocidental atualmente. Dentre as fontes do conflito entre trabalho e família, o tempo foi destacado como o principal, principalmente pela alta carga horária e responsabilidades que caracterizam os cargos executivos nas organizações e pela presença de filhos pequenos em casa. Mesmo reconhecendo as dificuldades em articular os domínios pela sobrecarga de demandas e responsabilidades, o que repercute no desinvestimento em alguns papeis, como o de cônjuge, os participantes perceberam com naturalidade a conciliação entre os papeis. Para lidar com os episódios de conflito, os indivíduos contaram com o apoio da família de origem, principalmente das avós; da empresa, em especial através de horários de trabalho flexíveis; e contratam serviços especializados, como creches e babás. Entretanto, apesar de assumir a importância do suporte social recebido, os entrevistados acreditam que a conciliação é obrigação do indivíduo. Entre as estratégias individuais, observou-se um esforço para separar no tempo e no espaço os domínios da família e do trabalho, a fim de ter um momento de dedicação exclusiva para cada papel. Porém, na prática, existia uma integração entre as esferas, sendo possível perceber interferências positivas e negativas entre os domínios da família e o trabalho.

Uma postura integrativa entre os papeis permite que conflitos e recursos circulem entre os domínios. Para Matias e Fonteine (2012) o mecanismo que melhor explica a relação entre trabalho e família é o *spillover*, que corresponde

ao transporte de emoções, atitudes, competências e comportamentos de um domínio para o outro. O spillver pode ser positivo ou negativo e tem caráter bidirecional. O *spillover* positivo ocorre quando os recursos, sejam eles competências psicológicas, recursos físicos, recursos de capital social e recursos materiais, passam de um domínio para o outro melhorando a sua performance. As chances de ocorrer uma transferência de recursos são maiores quando o indivíduo percebe que as demandas entre os domínios são compatíveis e quando considera que é importante ter um bom desempenho no outro domínio, pois ele é saliente (Greenhaus & Powel, 2006). Tais achados reforçam a ideia de que os desenhos de carreira na contemporaneidade extrapolam a escolha profissional e os exercícios da atividade laboral em si, envolvendo outras dimensões da vida das pessoas. A implicação que os diferentes papeis têm para constituir uma trama de histórias relativas à experiência de um indivíduo formam a sua identidade.

Os três tópicos destacados até este ponto - a Empregabilidade, o modelo de Carreira Caleidoscópica e o Equilíbrio Família e Trabalho - fazem parte, portanto, da experiência profissional das pessoas. Entende-se aqui que o ponto em comum nesses processos é a capacidade de tomada de decisão de carreira, bem como a forma pela qual os profissionais buscam se envolver em projetos de desenvolvimento que os ajudem a se adaptar às mudanças estruturais características da contemporaneidade. Nesta perspectiva, destaca-se a importância da autorreflexão, do sentido atribuído aos papeis ocupados pelo indivíduo e da significação que cada um atribui a sua carreira e a sua vida. Conhecer os preditores da empregabilidade é importante para a compreensão dos comportamentos vocacionais dos indivíduos, bem como para auxiliar as organizações a terem uma melhor compreensão das reações dos profissionais frente às mudanças no contexto do trabalho (van Dam, 2004). É fundamental, portanto, que consultores de carreira e orientadores profissionais sejam capazes de possibilitar a reflexão e a tomada de consciência sobre as "trajetórias de vida" dos profissionais, ajudando-os a compreender de que forma constroem suas próprias histórias, incluindo seus percursos profissionais e a possibilidade de se inserirem no mercado a partir dos projetos de vida pensados para si. Ademais, identificar com quais problemáticas o indivíduo em orientação vocacional está implicado, por exemplo, as questões de gênero destacadas no Modelo de Carreira Caleidoscópica, também pode contribuir para o aconselhamento de carreira (August, 2010; Grady & McCarthy, 2008; Shaw & Leberman, 2015; Tajlili, 2014). Os conselheiros devem, portanto, ajudar seus clientes a entenderem como seus múltiplos papeis interferem em suas decisões profissionais, permitindo que tenham uma perspectiva holística sobre o que lhes é relevante no momento em que tomam decisões e também ao fazer planos para o futuro, identificando prioridades e refletindo sobre seus valores pessoais (Tajlili, 2014). Por fim, é importante que o profissional que apoia a construção de projetos de vida e de carreira estimule seus clientes a terem uma visão mais integrada dos papeis que ocupam, ressaltando como as experiências vivenciadas em um dos domínios podem ajudar no manejo de situações importantes encontradas em outros ambientes, criando, desta forma, um senso de identidade coeso para cada um.

Sendo assim, verifica-se que os consultores de carreiras têm papel fundamental na facilitação do processo de reflexão que os clientes trazem em suas narrativas. Quanto maior a clareza dos indivíduos a respeito de seu funcionamento, sentimentos, comportamentos, interesses e competências, e dos papeis mais salientes naquele momento de vida, maior será também a clareza sobre as escolhas e planos profissionais. Possivelmente, assim, mais facilmente conseguirão a conquista de novos empregos ou até mesmo mantê-los em momentos de crise. É fundamental, portanto, a capacidade dos profissionais atuantes em aconselhamento de carreira de facilitarem a reflexão e tomada de consciência sobre as trajetórias profissionais de seus clientes, a fim de aumentar os níveis de empregabilidade dos mesmos.

Além disso, ao falarmos de carreiras contemporâneas, fica clara a importância do contexto de vida e dos diferentes papeis que o indivíduo assume na tomada de decisão da sua carreira. À medida que se obtém conhecimento sobre os parâmetros de Autenticidade, Balanço e Crescimento, pode-se refletir sobre qual o parâmetro vigente e as necessidades do momento, tomando, desta forma, uma decisão que esteja alinhada com os indicadores citados.

Ainda, vale destacar que, segundo os achados apresentados, os papeis mais salientes para os indivíduos são os desempenhados na esfera familiar, em especial o parental, e no ambiente de trabalho. Portanto, a busca por equilíbrio entre esses diferentes domínios é fundamental para que o indivíduo esteja satisfeito com seu estilo de vida. Presume-se que quanto mais consciente da importância atribuída a cada papel, maiores são as chances de as tomadas de decisão serem mais assertivas e benéficas para o indivíduo e também para os contextos dos quais faz parte. Deste modo, a autorreflexão e a clareza sobre a saliência dos papeis desempenhados auxiliam na prevenção e no manejo do conflito trabalho e família.

Por fim, as conclusões apresentadas reforçam os desafios relacionados ao engajamento em projetos de vida que deem conta da realidade contemporânea. As transformações no contexto de trabalho, reforçadas pela elevada competitividade exige dos trabalhadores uma postura diferente da que costumavam apresentar em momentos anteriores. Confirmou-se, portanto, que a carreira das pessoas está atravessada e compõe trajetórias de vida mais amplas. Desse modo, o indivíduo passa a assumir um papel, essencial para construir narrativas com sentido para si e para o contexto. Essa construção, conforme os resultados apresentados, é facilitada pela capacidade de autorreflexão e atribuição de sentido aos papeis ocupados nas experiências individuais.

A capacidade imaginativa e simbólica do ser humano, aqui representadas pela reflexão sobre si e atribuição de sentido aos papeis desempenhados em diferentes domínios, acabam por fortalecer a figura de um trabalhador ativo no papel de construção da sua narrativa. Tal postura torna-se uma resposta adaptativa do profissional a essa realidade, em um contexto que, conforme discutido anteriormente, é marcado por mudanças aceleradas e nem sempre favoráveis à capacidade de contemplar as individualidades. Assim, é fundamental o estímulo para que as pessoas reflitam sobre seus valores,

necessidades e relacionamentos, a fim de desenvolverem para si projetos coerentes com o seu momento de vida e interesses. ■

REFERÊNCIAS

Amstad, F., Meier, L., Fasel, U., Elfering, A., & Semmer, N. K. (2011). *A meta-analysis of work-family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations.* Journal of Occupational Health Psychology, 16 (2), 151-169.

Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). *Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16(1), 83-93.

August, R. A. (2010). *Women's later life career development: Looking through the lens of the kaleidoscope career model.* Journal of Career Development, 38(3).

Bandeira, P. B. (2017). *Motivações para a Carreira Empreendedora Segundo o Modelo de Carreira Caleidoscópica.* (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Boucinha, D. (2017). *Empregabilidade de Profissionais em Transição de Carreira.* (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Baruch, Y., Szűcs, N., & Gunz, H. (2015). *Career studies in search of theory: the rise and rise of concepts.* Career Development International, 20(1), 3-20.

Baruch, Y. (2004). *Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspectives.* Career development international, 9(1), 58-73.

Bendassolli, P. F. (2007). *Narrativas identitárias e trabalho.* In: Bendassolli (ed.) Trabalho e identidade em tempos sombrios. Aparecida: Ideias & Letras (219-266)

Bendassolli, P. F. (2010). *Introdução.* In: Bendassolli (ed.) Psicologia e trabalho-apropriações e significados. Cengage Learning Edições Ltda.

Bezuidenhout, M., & Coetzee, M. (2010). Exploratory factor analysis of the Employability Attributes Scale: An initial study (Unpublished research report).

Braun, A. C. (2016). *Conflito família-trabalho em executivos* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Cabrera, E. F. (2007). *Opting out and opting in: understanding the complexities of women's career transitions.* Career Development International, 12(3), 218-237.

Cabrera, E. F. (2009). *Protean organizations: reshaping work and careers to retain female talent.* Career Development International, 14(2), 186-201.

Clark, S. C. (2000). *Work/family border theory: A new theory of work/family balance.* Human relations, 53(6), 747-770.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cuyper, N. D., Bernhard Oettel, C., Berntson, E., Witte, H. D., & Alarco, B. (2008). *Employability and Employees' WellBeing: Mediation by Job Insecurity.* Applied Psychology, 57(3), 488-509

DaSilveira, A. C., DeCastro, T. G., & Gomes, W. B. (2012). *Escala de Autorreflexão e Insight: Nova Medida de Autoconsciência Adaptada e Validada para Adultos Brasileiros.* Psico, 43(2), 155-162.

Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P. & van Vianen, A. E. (2010). *A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI.* Interamerican Journal of Psychology, 44(2).

Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2008). *A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change.* Journal of Occupational and Organizational Psychology, 81, 503-527.

Gomes, W. (1997). *A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente.* Psicologia USP, 8(2), 305-336.

Grady, G., & McCarthy, A. M. (2008). *Work-life integration: Experiences of mid-career professional working mothers.* Journal of Managerial Psychology, 23(5), 599-622.

Grant, A.M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). *The Self-Reflection and Insight Scale: A New measure of private self-consciousness.* Social Behavior and Personality, 30, 821-836.

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). *Sources of conflict between work and family roles.* Academy of Management Review, 10 (1), 76-88.

Lassance, M. C., & Sarriera, J. C. (2009). *Carreira e saliência dos papeis: integrando o desenvolvimento pessoal e profissional.* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(2), 15-31

Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2005). *Kaleidoscope careers: An alternate explanation for the "opt-out "revolution.* The Academy of Management Executive, 19(1), 106-123.

Matias, M., & Fontaine, A. M. (2012). *A conciliação de papeis profissionais e familiares: o mecanismo psicológico de spillover.* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28(2), 235-244.

Oltramari, A. P., & Grisci, C. L. I. (2012). *Trajetórias e transições nas carreiras de executivos bancários.* Revista Gestão & Tecnologia, 12(1), 126-150.

Oliveira, M. Z., & Gomes, W. B. (2014). *Estilos reflexivos e atitudes de carreira proteana e sem fronteiras nas organizações contemporâneas brasileiras.* Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 14(1), 105-118.

Potgieter, I., & Coetzee, M. (2013). *Employability attributes and personality preferences of postgraduate business management students.* SA Journal of Industrial Psychology, 39(1), 01-10.

Powell, G. N., & Greenhaus, J. H. (2006). *Managing incidents of work–family conflict: A decision-making perspective.* Human Relations, 59, 1179-1212.

Savickas, M. L. (2011). *The self in vocational psychology: Object, subject, and project. Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts,* 17-33.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries.* Journal of Vocational Behavior, 80(3), 661-673.

Shaw, S., & Leberman, S. (2015). *Using the kaleidoscope career model to analyze female CEOs' experiences in sport organizations.* Gender in Management: An International Journal, 30(6), 500-515.

Sullivan, S. E., & Mainiero, L. (2008). *Using the kaleidoscope career model to understand the changing patterns of women's careers: Designing HRD programs that attract and retain women.* Advances in Developing Human Resources, 10(1), 32-49.

Super, D. E. (1980). *A life-span, life-space approach to career development.* Journal of vocational behavior, 16(3), 282-298.

Tajlili, M. H. (2014). *A framework for promoting women's career intentionality and work–life integration.* The Career Development Quarterly, 62(3), 254-267.

Tams, S., Arthur, M. B. (2010). *New Directions for Boundaryless Careers: Agency and Interdependence in a Changing World.* Journal of Organizational Behavior, 31, 629–646.

Techio, G., (2017). *Conflito trabalho e família em profissionais com carreiras executivas: um estudo qualitativo.* (Trabalho de Conclusão de Curso não publicado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil

van Dam, K. (2004). *Antecedents and consequences of employability orientation.* European Journal of Work and Organizational Psychology, 13, 29-51.

Zanon, C., Teixeira, M. A. P. (2006). *Adaptação do Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR) para estudantes universitários brasileiros.* Interação em Psicologia, (10)1, p. 75-82.

BEM-ESTAR NA APOSENTADORIA: DESAFIOS E PRÁTICAS

Samantha de Toledo Martins Boehs[1], Aline Bogoni Costa[2],
Dulce Helena Penna[3], Iúri Novaes Luna[4]

Introdução

O envelhecimento populacional é uma realidade. Projeta-se que, em 2055, o número de pessoas acima de 60 anos no Brasil será de cerca de 51 milhões, ou seja, 4 vezes superior aos 13 milhões atuais, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2016). Essas mesmas projeções permitem supor o aumento de pessoas aposentadas e que irão se aposentar, embora atualmente o Brasil esteja passando por um período de alterações na Legislação Previdenciária (Brasil, 2017).

[1] Docente do Departamento de Administração Geral e Aplicada da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Responsável pelo Programa de Preparação para a Aposentadoria da UFPR. Organizadora do livro Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho. Áreas de interesse: Aposentadoria, Carreira e satisfação de vida. *profsamantha.toledo@gmail.com*

[2] Docente e pesquisadora do curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Pesquisadora no Laboratório de Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho (LAPPOT/UFSC). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Áreas de interesse: trabalho, carreira, orientação profissional. *aline_bogoni@yahoo.com.br*

[3] Sócia e Docente do Instituto do Ser - Orientação Profissional e de Carreira e professora Aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora pela Universidade de Strasburg na França e Pós Doutora pela UFRGS. Ex-presidente da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). Atua como Consultora em Programas de Orientação para a Aposentadoria e Orientação Financeira em empresas públicas e privadas. *dulcepenna@terra.com.br*

[4] Professor Doutor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Psicologia, mestre em Administração e doutor em Sociologia Política pela UFSC. Tem experiência nas áreas de Psicologia e Administração, com ênfase em Psicologia Organizacional e do Trabalho e Comportamento Organizacional. *iuri.luna@ufsc.br*

Assim sendo, com o aumento da expectativa de vida da população brasileira e a consequente elevação do tempo que as pessoas vivem após estarem oficialmente aposentadas, têm sido crescentes os estudos e práticas, especialmente na área da Psicologia, relacionados à busca do bem-estar durante essa etapa da vida. Alguns fatores têm influenciado o bem-estar na aposentadoria, tais como a voluntariedade da decisão, a orientação e a preparação obtidas durante o processo do aposentar-se, bem como as alternativas de vida que as pessoas vislumbram para além do papel do trabalho.

No presente capítulo objetivamos realizar discussões a respeito do conceito do bem-estar na aposentadoria, considerando suas relações com a decisão de aposentar-se e tendo como premissa a importância da realização de programas de orientação para a aposentadoria, estratégia que pode favorecer o bem-estar nessa etapa da vida. Iniciaremos abordando o conceito do bem-estar, quando serão resgatadas pesquisas que tratam da voluntariedade e da involuntariedade da decisão pela aposentadoria. Em seguida, apresentaremos algumas práticas de orientação para a aposentadoria e os desafios encontrados na elaboração e execução desses programas.

O conceito de bem-estar, a voluntariedade e involuntariedade na aposentadoria

Segundo Boehs e Silva (2017), a compreensão do conceito de bem-estar vem sendo explorada no campo da Psicologia, a partir de distintas perspectivas de análise, sendo classificado e compreendido de forma não consensual entre pesquisadores da área. A mais antiga das abordagens se baseia no conceito de bem-estar subjetivo (BES), inicialmente, associado aos estudos da economia e relacionado ao significado de Bem-Estar Material (Welfare), mas que nos anos 1960 transcendeu a dimensão de bem-estar econômico e assumiu uma dimensão global, considerando o bem-estar na vida como um todo, incluindo aspectos mais subjetivos, o que refletiu diretamente no aumento dos estudos sobre o bem-estar subjetivo entre as décadas de 1960 e 1980 (Galinha, 2008).

Entre os estudiosos sobre BES, Diener (1984) se destaca como um dos principais pesquisadores. Ele compreende o conceito a partir de uma estrutura tripartite composta por aspectos afetivos e cognitivos. O componente afetivo do BES é composto por afetos positivos e negativos. O componente cognitivo do BES denominado satisfação de vida corresponde tanto a um julgamento cognitivo de algum domínio específico da vida, quanto a um processo de juízo e avaliação geral da própria vida.

Uma segunda abordagem denominada bem-estar psicológico (BEP) foi criada por Ryff (1989), na qual é destacado o repertório de habilidades cognitivas que os seres humanos possuem para vencer os desafios que são impostos ao longo da vida. Em uma terceira abordagem, denominada de bem-estar no trabalho (BET), desenvolvida por Siqueira e Padovam (2008), os sentimentos que o sujeito nutre ao estabelecer vínculos com o trabalho e com a organização são levados em conta.

São múltiplos os fatores que costumam ser apontados como influenciadores do bem estar na aposentadoria, tais como a condição financeira e

familiar, de saúde, espiritualidade, o tempo dedicado ao trabalho durante a carreira e a preparação para a aposentadoria. Entretanto, pouco se tem mencionado nacionalmente sobre um fator que pesquisas internacionais (Nikolova & Graham, 2014; Quine, Lincoln, de Vaus & Kending, 2007) demonstram estar fortemente relacionado ao bem-estar /satisfação de vida na aposentadoria: a voluntariedade / involuntariedade da decisão.

Estudos anteriores indicam que a aposentadoria involuntária/forçada possui impacto significativo e negativo no bem-estar dos idosos (Bonsang & Klein, 2012) e que as pessoas ao deixarem o trabalho de forma voluntária possuem maiores níveis de satisfação de vida do que aquelas que se retiraram involuntariamente do trabalho (Dingemans & Henkens, 2014; Hershey & Henkens, 2013). Apontam, além disso, que a participação em *bridge employment*[a] melhora os níveis de satisfação de vida dos que se aposentam involuntariamente (Dingemans & Henkens, 2014; Hershey & Henkens, 2013; Nikolova & Graham, 2014).

Quine et al. (2007) em pesquisa com 601 aposentados australianos revelaram que um senso de escolha sobre deixar a força de trabalho era essencial para o ajuste na aposentadoria e que mesmo aqueles que tinham deixado o emprego contra a sua vontade conseguiam recuperar o senso de controle e satisfação, por meio da realização de trabalho voluntário ou de alguma outra atividade significativa, onde eles pudessem exercer escolha no tipo e frequência do trabalho realizado. Os autores ressaltam, ainda, que o impacto de ter baixo controle na escolha sobre sair do próprio trabalho era forte, e que, no médio prazo (de 12 a 36 meses após a aposentadoria), os participantes com baixo controle sobre a escolha eram mais propensos a se tornar menos saudáveis e felizes do que aqueles com possibilidades de escolha.

Em estudo longitudinal com 1388 trabalhadores holandeses acima de 60 anos, Hershey e Henkens (2013) examinaram como a satisfação de vida sofria alterações em função da transição e do tipo de saída (voluntária/involuntária) para a aposentadoria. Foi demonstrado, por meio dos resultados, que aqueles que efetivaram uma saída voluntária da força de trabalho apresentaram níveis mais elevados de satisfação de vida em comparação com aqueles que permaneceram empregados. Já em relação à satisfação de vida daqueles cuja partida foi involuntária (por motivos de saúde, razões organizacionais), o resultado obtido foi menor. Por fim, os autores ressaltam que outros fatores também tiveram efeito sobre a satisfação de vida dos participantes, como, por exemplo, alterações de saúde e de estado civil, devido a divórcio ou perda do cônjuge.

Dingemans e Henkens (2014), ao realizarem pesquisa com 1248 aposentados holandeses descobriram que a aposentadoria involuntária foi prejudicial para a satisfação de vida, mas que a participação em *bridge employment* foi uma forma de mitigar este choque negativo.

---

[a] *O termo Bridge employment representa o período no qual a pessoa está aposentada formalmente, recebendo a pensão pelo regime de previdência, mas continua exercendo algum tipo de atividade profissional (Boehs, 2017).*

Estudo realizado no Brasil por uma das autoras deste capítulo, em seu estudo doutoral com pessoas que tiveram como último empregador antes de aposentar uma filial brasileira de empresa multinacional (Boehs, 2017), demonstrou que o controle da escolha, representado pela voluntariedade e involuntariedade da decisão, está diretamente relacionado com a satisfação de vida. Aqueles que se aposentaram por vontade própria demonstram relatos de maior satisfação com a vida, enquanto os que se aposentaram por motivos externos a sua vontade e, especialmente, aqueles que não conseguiram emprego após a aposentadoria relataram menores níveis na satisfação de vida, como pode ser percebido a partir da tabela 1 composta pelo relato de alguns participantes da pesquisa:

TABELA 1
Relatos de Voluntariedade / Involuntariedade da Decisão de Aposentadoria

Voluntariedade	Involuntariedade
Ah, eu tô feliz, eu tô feliz sim (risos alegres) eu falo assim, eu ganho um quarto do que eu ganhava mas eu tô feliz. Eu penso assim quando eu era jovem eu não ganhava nada e vivia bem não é agora tendo tudo que eu vou viver mal né? (P1, feminino)	Eu era recompensado pelo meu sucesso, 10 mil dólares de bônus, comprava carro... para os caras me tirarem da tomada? Hoje eu não tenho mais nada, não tenho um tostão na conta, só a casa que eu moro. Afetaram a minha família e ninguém deu bola pra isso! (P3, masculino)
Eu estava totalmente pré-preparado e estava psicologicamente, financeiramente preparado, de forma que eu não tive nenhum sofrimento nesse período de transição, não tive nenhum problema (P11, masculino)	Quando você entra no buraco você não nota, depois é que você começa a perceber quando consegue sair fora, teve uma fase ruim ... deu para notar que você sai fora e volta várias vezes dessas situações de desânimo na aposentadoria. (P6, masculino)
Sabe que na época eu tinha alguns colegas de trabalho que eu evitava por que eu me senti constrangida de dizer que eu já estava parando. As pessoas diziam: Mas como assim (espanto)? O que você vai fazer? Que plano de saúde você vai ter? Eu dizia, o plano é de saúde, eu não estou precisando, não tô doente. Então tem gente que fica meio dependente assim sabe? (P9, feminino)	Os últimos dias foram terríveis pra mim né, por que a minha vida era ali dentro da empresa, eu vi praticamente a empresa nascer sabe, então eu ficava pensando será que eu vou conseguir me acostumar a ficar fora daqui? Eu era muito ligado, tanto que depois eu nunca mais passei na frente da Gama. (P10, masculino)

Fonte: Adaptado de Boehs, S. T. M. (2017). Papel do trabalho, decisão de aposentadoria e satisfação de vida. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Diante desses resultados, Boehs (2017) afirma ainda ser possível perceber que aqueles que participaram do programa de preparação para a aposentadoria oferecido pela empresa por um período maior que seis meses parecem apresentar um melhor ajuste e satisfação de vida na aposentadoria. As ações por parte das empresas e dos empregados, no que tange à preparação para a aposentadoria, precisam ser construídas visando facilitar a voluntariedade das decisões, evitando assim os desligamentos abruptos desprovidos de escolha pessoal. Em vista disso, em seguida serão apresentadas algumas práticas de orientação para a aposentadoria mais comumente adotadas nas empresas públicas e privadas.

Possibilidades de práticas de orientação para a aposentadoria nas organizações públicas e privadas

A aposentadoria pode ser entendida como um momento da carreira caracterizado por diversas transformações psicossociais, que necessita ser compreendido de modo contextual e dinâmico (Muffang, 2009; Zanelli, Silva & Soares, 2010; Soares & Bogoni Costa, 2011; Bogoni Costa, 2015; Roesler, 2014). Tendo em vista a complexidade desse processo, o papel do orientador profissional se constitui como central. A atuação em orientação para a aposentadoria é relativamente recente, ocorrendo, em especial nas últimas duas décadas (Zanelli, Silva, & Soares, 2010; Soares & Bogoni Costa, 2011), e consiste na facilitação de escolhas, em possibilitar informações e incentivar o planejamento do futuro, com diversas possibilidades de intervenção ao longo da carreira. Desse modo, trata-se de uma atuação ampla que pode ocorrer previamente ou posteriormente à aposentadoria e, geralmente, é desenvolvida em parceria com organizações públicas e privadas.

Apesar do reconhecimento, por parte dos profissionais da área de gestão de pessoas, de que algo deveria ser realizado no que tange à orientação para aposentadoria, de maneira em geral os programas de orientação não têm sido privilegiados em grande escala pelas as organizações. Entende-se que tal posicionamento reflete, em parte, o modelo de valorização do trabalhador "ativo" e a frequente busca das organizações pelo desenvolvimento das potencialidades para o trabalho e para o alto desempenho, espaço que, geralmente, tende a ser desconstruído aos que se aproximam da aposentadoria (Zanelli, Silva & Soares, 2010; Soares & Bogoni Costa, 2015).

Pode-se identificar diferenças entre as organizações públicas e privadas no que se refere à orientação para a aposentadoria. Nas organizações públicas a evolução da carreira tende a ocorrer de modo mais linear, com a definição de planos de cargos e regras para progressão funcional claras, geralmente atreladas ao tempo no cargo. De certo modo, a organização responsabiliza-se conjuntamente com o trabalhador pelo desenvolvimento de sua carreira e é frequente os trabalhadores permanecerem no mesmo emprego público durante grande parte de suas vidas. Tendo em vista essa regularidade, a aposentadoria do servidor público tende a ser um evento planejado e previsível. Ainda, no geral, estes trabalhadores experimentam menores impactos de ordem financeira decorrentes de perdas salariais ao se aposentarem, o que lhes permite certa tranquilidade na manutenção do poder aquisitivo e da qualidade de vida familiar. No entanto, isso não quer dizer que a orientação psicológica para a aposentadoria ocorra de modo efetivo no setor público, pois, a experiência com orientação nesses contextos tem evidenciado dificuldades similares dos trabalhadores de empresas privadas, especialmente no planejamento de futuro (Soares & Bogoni Costa, 2015).

No âmbito das organizações privadas, os trabalhadores contemporâneos tendem a construir carreiras caracterizadas pela competitividade e frequentes mudanças de vínculos empregatícios, que podem alterar os planos futuros. Diferentemente das empresas públicas, a responsabilização pelo planejamento da aposentadoria recai, de forma geral, sobre os próprios

trabalhadores. Assim, a insegurança em relação à permanência no emprego, bem como a falta de investimentos em processos de aposentadoria se configuram como dificuldades adicionais a quem se aposenta neste setor (Soares & Bogoni Costa, 2015).

Em termos de possibilidades práticas de atuação em orientação para a aposentadoria, independentemente se na área pública ou privada, é importante destacar que trabalhos de qualidade podem ser realizados com investimentos relativamente baixos. Acerca dessas possibilidades, serão apresentadas a seguir algumas estratégias de orientação para aposentadoria que podem proporcionar significativas contribuições ao bem-estar dos trabalhadores e ao desenvolvimento das organizações.

Modalidade 1. Orientação para a aposentadoria ao longo da carreira, que ocorre mediante ações diversas de orientação, mesmo para jovens trabalhadores. Essas estratégias podem ser desenvolvidas junto aos diversos processos de gestão de pessoas, desde o ingresso do trabalhador na organização. Por exemplo, em atividades de capacitação, é possível incorporar temas como planejamento de futuro, revisão de vida, planejamento financeiro e previdenciário.

- Há dois desafios importantes nesta proposta: a) despertar o interesse e a participação do trabalhador nos temas, sejam eles de ordem prática (exemplo mudanças previdenciárias), ou psicológicos (revisão de vida); b) realizar as ações com prioridade, seriedade e continuidade, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento do trabalhador.
- Os custos desse modelo de atuação podem ser diluídos em programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação.

Modalidade 2. Preparação para a aposentadoria realizada em grupos com pessoas que estão próximos à aposentadoria. Trata-se do modelo mais conhecido de orientação, realizado com pessoas próximas da aposentadoria ou recém-aposentadas, em atividades grupais com até 20 participantes. Nessa prática, geralmente, as organizações contratam profissionais especialistas do campo de atuação e desenvolvem ações com encontros periódicos, abordando diversas temáticas, tais como relações familiares, tempo livre, projetos de futuro, entre outros (Soares; Bogoni Costa, 2011).

- Os principais desafios desta proposta são: a) formar grupos que sejam heterogêneos e possibilitem trocas de experiências, o que pode ser proporcionado inclusive com a realização de parcerias interinstitucionais, permitindo que pessoas que não se conhecem possam interagir; b) evitar a preconização de modelos prévios de qualidade de vida e bem-estar na aposentadoria, que muitas vezes não consideram de forma apropriada as realidades social, econômica, cultural e psicológica peculiares a cada um dos participantes dos programas.

- Os custos desse modelo de atuação geralmente são calculados por hora de trabalho e número de participantes. A diluição de custos no caso de parcerias entre diversas organizações pode ser uma alternativa interessante para viabilizar a realização dos grupos.

Modalidade 3. Orientação financeira relacionada à aposentadoria. Contempla atividades de orientação e planejamento financeiro para a aposentadoria, desde a sensibilização para a poupança previdenciária, a educação sobre os ganhos e as perdas financeiras da aposentadoria, até a compreensão de como cada pessoa lida com suas finanças em termos subjetivos. Este tipo de atuação tem sido valorizado pelas organizações, com vistas a atender a demandas dos próprios trabalhadores, pois este costuma ser o pedido inicial por meio do qual são mobilizadas as demais inquietações relacionadas à aposentadoria.

- O principal desafio deste tipo de proposta está em lidar, geralmente em eventos curtos, com as demais questões/inquietações que surgem nos grupos. É comum que, havendo tempo e investimento para isso, o próprio grupo solicite atividades continuadas (modalidade de grupos de orientação para aposentadoria, apresentada anteriormente).
- Os custos desse modelo de atuação geralmente são calculados por hora de trabalho e número de participantes. A possibilidade de parcerias interinstitucionais também é uma alternativa interessante.

Modalidade 4. Orientação intensiva e/ou breve, no formato de seminários ou workshops. Essa modalidade é frequentemente requisitada pelas organizações e constitui-se na realização de eventos de curta duração, estruturados, geralmente, em um ou dois dias seguidos, para discutir questões sobre o tema de maneira concentrada e intensiva. A prática tem excelente aceitação dos participantes e das organizações, no entanto costuma ter uma limitação de resultados quando comparada à orientação no longo prazo, pois os participantes não têm o tempo entre os encontros para refletir sobre as temáticas discutidas.

- O principal desafio da proposta está em lidar com todas as demandas que o grupo traz para o evento em um curto espaço de tempo.
- Os custos desse modelo de atuação geralmente são calculados por hora de trabalho e número de participantes. A possibilidade de parcerias interinstitucionais também é uma alternativa interessante.

Embora cada modalidade tenha suas particularidades e traga benefícios importantes, evidencia-se que os desafios à concretização das práticas nas organizações são recorrentes, em especial, no que se refere à priorização e disponibilidade orçamentária e à mudança de visão estratégica, objetivando a valorização do trabalhador neste momento da carreira.

Considerações finais

Tendo em vista o envelhecimento populacional e o aumento da expectativa de vida dos brasileiros, estudos e intervenções sobre processos de

aposentadoria, a partir de diferentes perspectivas (econômicas, sociais, psicológicas), desenvolvem-se de maneira significativa nos últimos anos em nosso país. Especificamente no que diz respeito à dimensão psicológica e aos processos de desenvolvimento e transição de carreira, as investigações indicam que a decisão sobre a aposentadoria possui impacto relevante sobre a satisfação de vida e o bem-estar, considerando a voluntariedade ou involuntariedade da decisão e as oportunidades de realizar novos trabalhos após a aposentadoria.

Considerando os fatores frequentemente indicados pela literatura como relacionados ao bem-estar na aposentadoria, associada aos processos de decisão encontra-se a preparação para aposentadoria, que pode ser realizada de maneira autônoma pelo indivíduo no decorrer do seu ciclo de vida ou pode ser mediada pelas organizações. No segundo caso, diferentes modalidades podem ser desenvolvidas, como exposto anteriormente.

A partir das informações e discussões apresentadas é possível observar que a orientação para a aposentadoria, quando adequada às pessoas e organizações, parece favorecer uma vivência desse período de transição com menores níveis de ansiedade, propiciando decisões mais assertivas que possam gerar sentimentos de bem-estar e satisfação com a vida. Todavia, não obstante os avanços observados nas intervenções, evidencia-se a necessidade de prosseguimento de uma agenda de pesquisa que leve em consideração as contribuições teóricas já disponíveis sobre o tema e as aprofunde. Nessa direção, modelos prévios de qualidade de vida e bem-estar precisam ser problematizados e investigações sobre a avaliação dos resultados dos atuais programas precisam ser empreendidas.

REFERÊNCIAS

Boehs, S. T. M. (2017). *Papel do trabalho, decisão de aposentadoria e satisfação de vida.* Tese de Doutorado não-publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Boehs, S. T. M, & Silva, N. (2017). *Bem-estar, felicidade e satisfação de vida na aposentadoria: construindo reflexões.* In: Boehs, S.de T. M.; Silva, N. (Orgs.) Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho – conceitos fundamentais e sentidos aplicados. 1. ed. São Paulo: Vetor, p. 208-224.

Bogoni Costa, A. (2015). *"Tão perto e tão longe": o cotidiano de aposentados nos espaços urbanos da cidade de Florianópolis.* Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Bonsang, E., & Klein, T. J. (2012). *Retirement and subjective well-being.* Journal of Economic Behavior & Organization, 83(3), 311-329. doi: 10.1016/j.jebo.2012.06.002

Brasil. (2017). *Lei 13.457/2017.* Disponível em: Recuperado em 01 de julho de 2017, de: < *http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13457.htm*>.

Diener, E. (1984). *Subjetive well-being. Psychological Bulletin*, 95, 542-575. Recuperado em 27 de maio de 2014, de *http://internal.psychology.illinois.edu/ ~ediener/Documents/Diener_1984.pdf*

Dingemans, E., & Henkens, K. (2014). *Involuntary retirement, bridge employment, and satisfaction with life: A longitudinal investigation.* Journal of Organizational Behavior, 35 (4), 575-591. doi: 10.1002/job.1914.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Síntese de informações e projeções.* Recuperado em 10 de maio de 2017, de: *https://biblioteca.ibge.gov.br/ visualizacao/livros/liv98965.pdf.*

Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjectivo: Factores cognitivos, afectivos e contextuais.* Coimbra: Editora Quarteto.

Hershey, D. A., & Henkens, K. (2013). I*mpact of Different Types of Retirement Transitions on Perceived Satisfaction with Life.* The Gerontologist, 54(2), 232–244. doi: 10.1093/geront/gnt006.

Muffang, S. (2009). *La retraite?Pas si simple!* Comment passer le cap. Paris: Ellipses.

Nikolova, M., & Graham, C. (2014). *Employment, late-life work, retirement, and well-being in Europe and the United States.* IZA Journal of European Labor Studies, 3(5). doi: 10.1186/2193-9012-3-5

Quine, S., Wells, Y. De Vaus, D., & Kendig, H. (2007). *When choice in retirement decisions is missing: Qualitative and quantitative findings of impact on well-being.* Australasian Journal on Ageing, 26 (4), 173–179. doi: 10.1111/j.1741-6612.2007.00251.x

Ryff, C. D. (1989). *Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being*. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069-1081.

Roesler, V. (2014). *Posso me aposentar "de verdade", e agora?: contradições e ambiguidades vividas no processo de aposentadoria*. Curitiba: Alteridade.

Siqueira, M. M. M., & Padovan, V. A. R. (2008). *Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24 (2), 201-209.

Soares, D.H.P & Bogoni-Costa, A. B. (2011). *Aposentação- aposentadoria para ação*. Vetor Editora.

Soares, D. H. P.; Bogoni Costa, A. (2015). *Orientação para a aposentadoria: possibilidades de atuação para o Orientador profissional*. In. Lassance, Maria Célia; Levenfus, Rosane Schotgues; Melo-Silva, Lucy. Org. Orientação de Carreira: Investigação e prática. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.

Zanelli, J. C., Silva, N., & Soares, D.H. P. (2010). *Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira*. Porto Alegre: Artmed.

ESCALAS DE CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA EXISTENTES PARA USO NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Roberta Simon[1], Maiana F. O. Nunes[2], Amanda F. Vieira[3],
Louisi S. Cardozo[4], Alexandre S. Alvarenga[5]

Introdução

A literatura aponta que o conflito entre trabalho e família mostra-se presente no desenvolvimento de carreira dos profissionais e possui diversas origens, a maioria decorrente de mudanças sociais na população, tais como inserção da mulher no mercado de trabalho (Pinto et al., 2016), o aumento do número de casais em que ambos trabalham em empregos fixos e possuem filhos, ou ainda pais e mães solteiros (Greenhaus & Callanan, 2006). Além disso, as inovações tecnológicas permitem que o trabalhador esteja permanentemente disponível para atender a demandas profissionais, o que pode exceder o horário de trabalho (Chesley, 2005). Devido à amplitude deste fenômeno, percebe-se que o conflito entre vida pessoal e vida profissional tem recebido destaque, indicando ser fonte potencial para investigação de estudos científicos sobre o tema no Brasil.

[1] Psicóloga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *robertasimon@terra.com.br*

[2] Psicóloga, Doutora em Psicologia e Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC *maianafonunes@gmsail.com*

[3] Psicóloga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC *amandaferrvieira@gmail.com*

[4] Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. *louisicardozo@gmail.com*

[5] Graduando do curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. *alexandresalvarenga@hotmail.com*

O estudo sobre conflito trabalho-família iniciou-se internacionalmente nos anos 1930 nos Estados Unidos, quando surgiu a ideia geral de que os papéis familiares e profissionais eram interdependentes, sendo definido nesta época que o trabalho era o que influenciava no funcionamento da família. Em 1960, no Brasil, de acordo com Bruschini (1995), com a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, abriu-se a possibilidade de estudos sobre trabalho e gênero.

Antes da entrada da mulher no mercado de trabalho, as responsabilidades da mulher eram exclusivamente voltadas para as tarefas domésticas e cuidados com os filhos. Já a função laboral era designada ao homem, que exercia o papel de provedor financeiro da família. Trabalho e família eram, assim, domínios separados por gênero, sendo considerado negligente aquele que permitisse a interferência entre tais domínios (Matias & Fontaine, 2012).

Na década de 1970, concluiu-se que trabalho e família eram sem dúvida áreas da vida interdependentes. Nesta mesma época, apesar de existir a concepção de que homens e mulheres vivenciavam os seus papéis de trabalho e de família de uma forma diferente, a sociedade ainda esperava que as mulheres executassem ao mesmo tempo os papéis de esposa, mãe e profissional, enquanto aos homens era esperado o papel de provedor (Gutek, Searle, & Klepa, 1991). Algumas mulheres referem que a família e o trabalho parecem domínios competitivos, exercendo pressões constantes, o que as conduz a apresentar maior dificuldade em sentir o equilíbrio destes papéis (Milkie & Peltola, 1999).

Entre os anos 1980 e 1990, a temática permanece em estudo, tendo em vista o aumento do número de mães trabalhadoras e de casais onde ambos possuem emprego, gerando renda familiar. As investigações desta época indicam que os profissionais levam suas emoções, atitudes, competências e comportamentos desenvolvidos no papel profissional para o papel familiar e vice-versa (Greenhaus & Beutell, 1985), gerando influências tanto negativas como positivas entre os domínios.

O aumento de casais em que ambos desenvolvem suas carreiras profissionais, gerando duplo rendimento familiar, deve-se ao aumento do número de mulheres casadas que valorizam a carreira, ao crescente nível educacional das mulheres e à busca da igualdade de oportunidades de emprego (Burley, 1995). O mesmo autor refere que, geralmente, estes casais dão tanta importância ao desenvolvimento de suas carreiras como à valorização e à manutenção do casamento e vida familiar. Assim, observa-se uma mudança quanto às configurações e ciclos familiares, em que os casais por vezes optam por não ter filhos ou optam por fazê-los tardiamente, em comparação com gerações anteriores (Lesthaeghe, 2010).

As dimensões do trabalho e da família se afetam de forma recíproca, tendo duas direções, CTF (conflito trabalho-família) e CFT (conflito família-trabalho), sendo mais prevalente, de acordo com pesquisas realizadas, a incidência do CTF (Greenhaus & Callanan, 2006). Para esses autores, conflito trabalho-família pode ser definido como uma situação onde as demandas e responsabilidades da função ocupacional e da função familiar estão mutuamente incompatíveis em algum aspecto, ou seja, a participação nas funções

do trabalho é prejudicada pelas funções da família ou vice-versa. A perspectiva de Netemeyer, Boles e Mcmurrian (1996), bem como a de Stephen e Sommer (1996), é convergente com a de Greenhaus e Beutell (1985), a qual define o conflito trabalho-família como uma dualidade de papéis em conflito.

Vários aspectos são considerados na tentativa de explicar as causas desse fenômeno. Entre eles, o número de horas dedicadas ao trabalho é um deles, sendo investigado e apontado como um dos motivos de CTF, conforme citado em diversas pesquisas (Frone, & Barnes, 1996; Jacob, Allen, Hill, Mead, & Ferris, 2008). Mais detalhadamente, segundo Greenhaus e Beutell (1985), Gutek et al. (1991), a quantidade de conflito sentida por cada indivíduo aumenta em proporção ao número de horas passadas nos domínios da família e do trabalho. A respeito da interferência do tempo no CTF, Greenhaus e Beutell (1985), afirmam que os indivíduos tendem a despender mais tempo envolvidos em tarefas que são mais importantes para eles, e, portanto, deixando menos tempo para outras funções, o que aumenta a possibilidade de conflito e desequilíbrio de investimento nas demais atividades e papéis exercidos.

Carlson e Frone (2003) ressaltam que o conflito trabalho-família é causado por interferências internas e externas. As interferências internas referem-se a exigências que o indivíduo coloca em si mesmo, como a preocupação com o seu desempenho profissional, por exemplo, a qual poderá diminuir a sua participação na vida familiar. Já as interferências externas correspondem a exigências impostas pelo próprio contexto do papel exercido, como, por exemplo, um prazo para entregar um relatório no trabalho.

O modelo explicativo do Conflito Trabalho-Família proposto por Greenhaus e Beutell (1985) separa o conflito em três categorias: conflito baseado no tempo, na tensão e no comportamento. O conflito baseado no tempo surge quando o indivíduo considera não ter tempo suficiente para cumprir satisfatoriamente as obrigações associadas a cada um dos papéis; ou seja, os múltiplos papéis exercidos podem estar competindo em termos de tempo. Se o indivíduo despende todo o seu tempo numa mesma tarefa, não lhe sobrará tempo para as outras atividades.

Já o conflito baseado na tensão surge quando as pressões sofridas em relação a um papel afetam o desempenho no outro papel. Segundo Greenhaus e Beutell (1985), os papéis são considerados incompatíveis quando a pressão concebida no desempenho de um papel dificulta o cumprimento das exigências do outro papel. Neste conflito incluem-se as tensões que surgem no desempenho de um papel como, por exemplo, pressões no desempenho profissional, competitividade, problemas interpessoais e outros, os quais conduzem à irritabilidade, fadiga ou apatia, afetando assim o desempenho do outro papel.

Por fim, o conflito baseado no comportamento é evidenciado quando o indivíduo não consegue se comportar conforme as expectativas de cada papel. Isso ocorre quando os padrões comportamentais próprios de um determinado papel podem ser incompatíveis com as expectativas comportamentais de outro papel (Greenhaus & Beutell, 1985). O indivíduo pode então vivenciar o conflito, se não ajustar os comportamentos de maneira a dar resposta às expectativas agregadas a distintos papéis. Um exemplo pode ser o estereótipo

de um executivo, que enfatiza a estabilidade emocional, a agressividade e a objetividade. Os membros da família deste mesmo indivíduo podem esperar que ele se comporte de forma calorosa e amável no âmbito familiar, no entanto, nem sempre o indivíduo apresenta habilidades para ajustar seu comportamento de acordo com as exigências de cada um dos papéis exercidos (Aguiar, Bastos, Jesus & Lago, 2014).

No tocante à produção científica sobre as escalas de Conflito Trabalho-Família, destacam-se as pesquisas internacionais como as mais prevalentes e relevantes, indicando a necessidade de mais estudos no contexto brasileiro. A esse respeito, Bond et al. (2008)apresentam uma revisão de instrumentos sobre o ambiente psicossocial do trabalho, dedicando um capítulo para descrever 11 escalas de conflito trabalho-família, todas desenvolvidas no contexto estrangeiro. Na sequência serão apresentadas, de forma sucinta, as escalas descritas por esses autores, conforme a ordem cronológica das publicações, de modo a apresentar a evolução histórica da forma de se avaliar o construto, conforme Tabela 1.

TABELA 1
Descrição dos instrumentos estrangeiros para avaliação do CTF

Autores	Dimensões avaliadas	Amostra	Precisão dos fatores
Bohen & Viveros-Long (1981)	Ambiguidade sobre normas, insuficiência de recursos, baixa recompensa para conformidade de papel, conflito sobre fenômenos normativos e sobrecarga das obrigações de papel	Trabalhadores	α = 0,71 para o fator geral
Kopelman, Greenhaus & Connolly (1983)	Conflito de papéis, conflito do trabalho e conflito da família	Estudantes de uma escola técnica; estudantes que trabalham em tempo integral	α entre 0,65 e 0,70 para a 1a amostra; α entre 0,80 e 0,89 para a 2a amostra
Bacharach Bamberger & Conley (1991)	Conflito trabalho-família	Enfermeiras e engenheiros civis	α= 0,87 e 0,77 para as duas amostras, respectivamente
Gutek, Searle & Klepa (1991)	Interferência trabalho na família e da família no trabalho	Psicólogos e gerentes	α entre 0,79 e 0,83 para as duas amostras
Hughes & Galinski (1994)	Dificuldade do papel na família e a dificuldade do papel no trabalho	Trabalhadores	α = 0,90 para o primeiro fator e α = 0,83 para o segundo fator
Frone & Yardley (1996)	Conflito trabalho-família e o conflito família-trabalho	Trabalhadores com filhos	α = 0,87 para o primeiro fator e α = 0,79 para o segundo
Netemeyer, Boles & McMurrian (1996)	Conflito trabalho-família e o conflito família-trabalho, em suas duas direções	Trabalhadores professores, microempresários e vendedores,	α acima de 0,80 para todos os casos
Stephen & Sommer (1996)	3 fatores de conflito trabalho-família: tempo, tensão e comportamento	Trabalhadores de Hospital e Agência Governamental	α = 0,80 para o primeiro fator, α = 0,74 para o segundo e α = 0,77 para o terceiro .

continua

Autores	Dimensões avaliadas	Amostra	Precisão dos fatores
Cedillo-Becerril (1999)	Interferência família-trabalho e da trabalho-família	Mulheres trabalhadoras	α = 0,67
Friedman & Greenhaus (2000)	Interferência comportamental do trabalho com a família, interferência do trabalho na família e interferência da família no trabalho.	Trabalhadores de duas escolas	α = 0,68 para o primeiro fator, α = 0,73 para o segundo e α=0,78 para o terceiro fator.
Geurts, Taris, & Kompier (2005)	Interferência negativa do trabalho na família, interferência positiva do trabalho na família, interferência negativa da família no trabalho e interferência positiva do trabalho na família	Trabalhadores do correio, trabalhadores de empresa de eletrônicos, trabalhadores de consultoria financeira	α variou entre 0,73 e 0,88

Aguiar e Bastos (2013) ressaltam que a escala internacional que mais teve reconhecimento foi a proposta por Netemeyer e colaboradores (1996), tendo esses autores contribuído de forma significativa neste campo de estudo por meio da construção e validação de uma medida bidimensional, contemplando o Conflito Trabalho-Família em suas duas direções, ou seja, verificando a interferência do trabalho na família e da família no trabalho.

Reconhecendo a existência crescente dos conflitos entre trabalho e família e as possíveis consequências sobre o bem-estar e o desempenho profissional, tanto nos sujeitos quanto nas organizações, mostra-se pertinente a realização de intervenções para prevenir e/ou tratar problemas relacionados ao CTF. Para tanto, deve-se contar com escalas válidas e confiáveis para a avaliação do construto, de modo a realizar um mapeamento das situações vivenciadas antes das intervenções. Considerando esse contexto, o objetivo do presente capítulo é apresentar uma revisão sistemática das escalas que apresentam estudos de validade no Brasil sobre CTF e CFT.

Método

Materiais e Procedimentos

Para esta revisão, foram selecionados artigos, teses e dissertações completos, indexados no site da Biblioteca Virtual Brasileira-BVS-Psi (www.bvs-psi.org.br) e na base internacional Web Of Science que abordavam escalas e instrumentos de medida do fenômeno conflito trabalho-família. Esta pesquisa ocorreu no mês de junho de 2017. Na pesquisa adotou-se como palavras-chave de busca no título: escala, medida, construção, adaptação e validação de instrumento relacionado a Conflito Trabalho-Família. Os descritores utilizados foram: “Work-Family Conflict Scale”, “Work-Family Measure”, “Work-Family Conflict” AND “Instrument”, “Work-Family Conflict” AND” “Scale” AND “Validation”, “Work-Family Conflict” AND “Measure; Work-Family Conflict” AND “Validation”. No BVS-Psi foi utilizado também o descritor: Escalas de Conflito-Trabalho-Família em português.

Resultados

Foram encontradas 43 publicações de artigos no Web of Science e 51 no BVS-Psi, contudo, foram excluídos os trabalhos que: a) eram incompletos/ apenas resumos, b) apareciam em duplicidade, c) não se referiam a um tópico específico de medidas do Conflito Trabalho-Família validadas para uso no Brasil. Sendo assim, restaram 2 artigos para análise. O processo de análise dos textos foi feito conforme apresentado na Tabela 2.

TABELA 2
Número de resultados da pesquisa realizada nas bases BVS-Psi e Web Of Science

Base de Dados/Descritores	N°Artigos	Excluídos	Revisados
Web Of Science			
"Work-Family Conflict Scale"	2	2	0
"Work-Family Measure"	0	0	0
"Work-Family Conflict" AND "Instrument"	1	1	0
"Work-Family Conflict" AND "Scale" AND "Validation"	3	3	0
0" Work Family Conflict" AND "Measure"	3	3	0
"Work-Family Conflict" AND "Validation"	7	7	0
BVS-Psi			
"Work-Family Conflict Scale"	2	2	0
"Work-Family Conflict Measure"	0	0	0
Work-Family Conflict" AND "Instrument"	1	1	0
"Work-Family Conflict" AND "Scale"	6	6	0
" Work Family Conflict" AND "Measure"	4	3	1
"Work-Family Conflict" AND "Validation"	6	6	0
Escala de Conflito Trabalho-Família	11	10	1

O primeiro instrumento localizado chama-se Escala de Conflito trabalho--família e foi desenvolvido por Aguiar e Bastos (2013). Os dados foram coletados em diferentes estados com uma amostra de trabalhadores de diferentes organizações e a pesquisa foi publicada na Revista Avaliação Psicológica, que possui avaliação no Qualis Capes como A2. O segundo instrumento localizado é denominado Escala Interação Trabalho-Família *Nijmen* (SWING), tendo sido adaptado para o Brasil por Carlotto e Câmara (2014), com dados coletados no Rio Grande do Sul e pesquisa publicada na Revista Estudos de Psicologia (Natal) que possui avaliação no Qualis Capes como A1. Nos dois artigos revisados, verificou-se que ambas escalas foram originalmente

desenvolvidas no contexto estrangeiro, traduzidas, adaptadas e validadas para uso no Brasil. Ambos os instrumentos possuem como base epistemológica a Psicologia Cognitiva.

A escala validada por Aguiar e Bastos (2013) foi elaborada com base na escala original de Netemeyer et al. (1996), a qual avalia os dois sentidos do fenômeno, o trabalho na família e a família no trabalho, apresentada em 10 itens, respondidos em escala *likert* com opções de resposta de 1 a 6, sendo 1 "discordo totalmente" e 6 "concordo totalmente". A escala foi traduzida para a língua portuguesa e em seguida retornada para um profissional da área com fluência em inglês. Para o processo de validação da escala, a mesma foi aplicada em uma amostra de 994 trabalhadores brasileiros de diferentes contextos e para a análise de dados, dividiu-se a amostra na metade. A avaliação da consistência interna de cada dimensão apresentou valores adequados, em que o fator trabalho-família apresentou $\alpha = 0{,}90$ no primeiro grupo e $\alpha = 0{,}91$ no segundo, enquanto o fator família-trabalho apresentou $\alpha = 0{,}86$ para o primeiro grupo e $\alpha = 0{,}85$ para o segundo.

A outra escala, conhecida como SWING, foi adaptada para o contexto brasileiro por Carlotto e Câmara (2014), tendo como base a escala original de Geurts, Taris, Kompier, Dikkers, van Hooff, & Kinnunen (2005), embasada no modelo teórico de Esforço-Recuperação, de Meijman e Mulder (1998), o qual sugere um processo de recuperação que permite aos trabalhadores reter e repor seus recursos de acordo com as demandas de trabalho. A escala possui quatro fatores, sendo eles as dimensões negativa e positiva do conflito trabalho família, de forma bidirecional, composta por 22 itens, respondidos em uma escala *likert* de 0 a 3 pontos, com 0 sendo "nunca", 1 sendo "algumas vezes", 2 "muitas vezes" e 3 "sempre". Também foi realizada a tradução e a retro tradução e então a comparação das versões. Para o processo de validação da escala, a mesma foi aplicada em 510 professores, de 18 a 68 anos, distribuídos em 23 escolas municipais de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os coeficientes de consistência interna da escala traduzida foram avaliados pelo método alfa de *cronbach,* tendo sido obtidos valores mais altos que a escala original, sendo eles $\alpha = 0{,}92$ no fator interação trabalho-família negativa, $\alpha = 0{,}84$ no fator interação família-trabalho negativa, $\alpha=0{,}84$ no fator interação trabalho-família positiva e $\alpha = 0{,}81$ no fator interação família-trabalho positiva.

Discussão

O objetivo deste capítulo foi realizar uma revisão da literatura sobre Escalas de Conflito Trabalho-Família validadas para uso no Brasil. Nesse sentido, os únicos instrumentos identificados para uso no contexto brasileiro foram as escalas denominadas *Work Family Conflict and Family Work Conflict Scales*, de Netemeyer et al. (1996), a qual foi validada no Brasil por Aguiar e Bastos (2013) e a escala SWING, original de Geurts et al. (2005), adaptada por Carlotto e Câmara (2014). Embora a abordagem teórica mais consolidada e utilizada por diversos teóricos seja a de Greenhaus e Beutell (1985),

conceituada pela análise bidirecional do conflito trabalho-família e conflito família-trabalho e pela descrição dos três fatores de conflito baseado no tempo, tensão e comportamento, não há instrumentos validados para medir o fenômeno exatamente de acordo com este desenvolvimento conceitual no Brasil.

As escalas se diferem no enfoque dos aspectos medidos do fenômeno, sendo que a escala validada por Aguiar e Bastos (2013) enfatiza a mensuração do conflito nas suas duas direções, trabalho-família e família-trabalho, e a escala adaptada por Carlotto e Câmara (2014) enfatiza a bi-direção do fenômeno, acrescida dos sentidos negativo e positivo do conflito. Além disso, a primeira escala é apresentada em 10 itens enquanto a segunda em 22 itens.

Outra questão importante refere-se à abordagem teórica adotada no desenvolvimento das escalas. Embora ambas utilizem uma abordagem na linha cognitivista, as teorias apresentam modelos diferentes. A escala traduzida por Aguiar e Bastos (2013) utiliza o modelo teórico de Greenhaus e Beutell (1985), explicando o fenômeno do conflito baseado no tempo, tensão e comportamento (apesar de não avaliá-los exatamente dessa forma na escala), enquanto a escala SWING, adaptada por Carlotto e Câmara (2014) é embasada na teoria de Meijman e Mulder (1988), a qual propõe uma abordagem onde o trabalhador deve usar o esforço e recuperação a fim de equilibrar a energia despendida nas esferas trabalho e família.

Há, portanto, escassez de instrumentos e estudos brasileiros relativos à medida sobre conflito trabalho-família. Os instrumentos encontrados possuem boas propriedades psicométricas, porém são poucos, ao serem comparados com a produção estrangeira que avalia o fenômeno de formas variadas. Chama-se atenção também para a importância de uma discussão conceitual mais aprofundada sobre o fenômeno, aliada à construção e validação de instrumentos, de modo a identificar quais são os fatores necessários e suficientes para avaliação do fenômeno, além da utilidade de construir instrumentos com base nas características da população brasileira, ao invés de utilizar exclusivamente instrumentos adaptados do contexto estrangeiro. Um passo nessa direção é a testagem do ajuste desses modelos teóricos no Brasil, por meio de pesquisas com amostras de características mais variadas (em termos de ocupações, idade, sexo, localização geográfica) e metodologias que ampliem os estudos já realizados até então.

REFERÊNCIAS

Aguiar, C. V. N., & Bastos, A. V. B. (2013). *Tradução, adaptação e evidências de validade para a medida de Conflito trabalho-família*. Avaliação Psicológica, 12(71), 203–212.

Aguiar, C. V. N., Bastos, A. V. B., Jesus, E. S. & Lago, L. N. A. (2014). *Um estudo das relações entre conflito trabalho-família, comprometimento organizacional e entrincheiramento organizacional*. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 14(3), 283-291. Recuperado em: *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300004*

Bacharach, SB, Bamberger, P, Conley, S. (1991). *Work-home conflict among nurses and engineers*. Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. Journal of Organizational Behavior 12(1):39–53.

Bohen, H, Viveros-Long, A. (1981). *Balancing job and family life: Do flexible work schedules help?* Philadelphia: Temple University Press.

Bond, M. A., Kalaje, A., Markkanen, P., Cazeca, D., Daniel, S., Tsurikova, L., & Punnett, L. (2008). *Expanding our understanding of the psychosocial work environment: A compendium of measures of discrimination, harassment and work-family issues*. Washington, DC: National institute of occupational safety and health.

Bruschini, C. (1995). *Desigualdades de gênero no mercado de trabalho brasileiro: O trabalho da mulher nos anos oitenta.* Em R. Fernandes (Org.). O trabalho no Brasil no limiar do século XXI. São Paulo: LTR.

Burley, K. A. (1995). *Family Variables as Mediators of the Relationship Between Work-Family Conflict and Marital Adjustment Among Dual-Career Men and Women.* The Journal of Social Psychology, 135(4), 483–497. doi: https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712217

Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2014). *Tradução, adaptação e exploração de propriedades psicométricas da Escala Interação Trabalho-Família Nijmen (SWING).* Estudos de Psicologia (Natal), 19(3), 210-216.

Carlson, D. S. & Frone, M. R. (2003). *Relation of Behavioral and Psychological Involvement to a New Four-Factor Conceptualization of Work-Family Interference.* Journal of Business and Psychology, 17, 515–535. doi: 10.1023/a:1023404302295

Cedillo-Becerril, L. (1999). *Psychosocial risk factors among women workers in the maquiladora industry in Mexico.* [Dissertation Doctoral]. Lowell, MA: University of Massachusetts Lowell, Dept. of Work Environme

Chesley, N. (2005). *Blurring boundaries? Linking technology use, spillover, individual distress, and family satisfaction.* Journal of Marriage and Family, 67(5), 1237-1248. doi: 10.1111/j.1741-3737.2005.00213.x

Friedman, S, Greenhaus, J. (2000). *Work and family: Allies or enemies.* New York, NY. Oxford University P Frone, M. R. & Barnes, G. M. (1996). Work-family conflict, gender and health related outcomes: A study of employed parents in two community samples. Journal of Occupational Health Psychology, 1(57), 57-69.

Frone M, Yardley JK (1996). *Workplace family-supportive programs: Predictors of employed parent's importance ratings.* Journal of Occupational and Organizational Psychology 69(4):351–367.

Geurts, S. A. E., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Dikkers, J. S. E., van Hooff V. M. L., & Kinnunen, U. M. (2005). *Work-home interaction from a work psychological perspective: development and validation of a new questionnaire.* Work and Stress, 19, 319–339. doi: https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.09.002

Greenhaus, J. H. & Callanan, G. A. (Eds.). (2006). *Encyclopedia of Career Development.* (1ª ed.). California: Sage.

Greenhaus, J. & Beutell, N. (1985). *Sources of conflict between work and family roles.* Academy of Management Review, 10, 76-88 doi: *https://doi.org/10.5465/AMR.1985.4277352*

Gutek, B, Searle, S., & Klepa, L. (1991). *Rational versus gender role explanations for work-family conflict.* Journal of Applied Psychology, 76, 560-568.

Hughes, D, Galinski E. (1994). *Gender, job and family conditions, and psychological symptoms.* Psychology of Women Quarterly 18(2):251–271.

Jacob, J. I., Allen, S., Hill, E. J., Mead, N. L. & Ferris, M. (2008). Work interference with dinnertime as a mediator and moderator between work hours and work and family outcomes. Family and Consumer Sciences Research Journal, 36(4), 310-327. doi: *https://doi.org/10.1177/1077727X08316025*

Kopelman, RE, Greenhaus, JH, Connoly, TF. (1983). *A model of work, family, and interrole conflict: A construct validation study.* Organizational Behavior and Human Performance 32(2):198–215.

Lesthaeghe, R. J. (2010). *The Unfolding Story of the Second Demographic Transition.* Population and development review, 36(2), 211–251.

Matias, M. & Fontaine, A. M. (2012). *A Conciliação de Papéis Profissionais e Familiares: O Mecanismo Psicológico de Spillover.* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28(2), 235–243.

Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). *Psychological aspects of workload.* Em: P. J. D. Drenth & H. Thierry (Orgs.). Handbook of work and organizational psychology: Vol. 2. Work psychology (pp. 5-33). Hove, Inglaterra: Psychology Press.

Milkie, M. A. & Peltola, P. (1999). *Playing All the Roles: Gender and the Work-Family Balancing Act.* Source Journal of Marriage and Family, 61(2), 476–490. doi: *https://doi.org/10.2307/353763*

Netemeyer, R. G., Boles, J. S. & Mcmurrian, R. (1996). *Development and Validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales.* Journal of Applied Psychology, 81(4), 400–410. doi: *https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.400*

Pinto, K. A., Menezes, G. M. S., Griep, R. H., Lima, K. T. R. S., Almeida, M. C., & Aquino, E. M. L. (2016). *Work-family conflict and time use: psychometric assessment of an instrument in ELSA-Brazil.* Revista de Saúde Pública, 50, 1–5. doi: *https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2016050005892*

Stephen, G. K. & Sommer, S. M. (1996). *The measurement of work-family conflict.* Educational and Psychological Measurement, 56, 475-486.

Este livro foi publicado em arquivo PDF
para leitura em qualquer dispositivo eletrônico.

O uso de publicações digitais reduz muito o uso de papel.
Apoie essa causa e imprima somente se realmente necessário.

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM ORIENTAÇÃO DE CARREIRA: CENÁRIO 2018

ORGANIZADORES:

MARIA CÉLIA PACHECO LASSANCE
RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

ABOP